bell hooks

ENSEÑAR A TRANSGREDIR

La educación como práctica de la **libertad**

"Cualquiera que esté interesado en la educación debería leer este libro"
Paulo Freire

TRADUCCIÓN Y PRÓLOGO DE MARTA MALO

Capitán Swing

ENSEÑAR A TRANSGREDIR

La educación como práctica
de la **libertad**

bell hooks

Prólogo y traducción de
MARTA MALO

Capitán Swing

Prólogo

de Marta Malo

1. Para mí, bell hooks fue antes que nada la autora que escribía su nombre en minúsculas. Recuerdo que la primera vez que lo vi pensé que era una errata, para enseguida darme cuenta de que había intención en aquella grafía.

Gloria Jean Watkins, nombre en la vida mundana de bell hooks, ha publicado siempre bajo su pseudónimo minorizado. Esa escritura en minúsculas ha sido su modo de desafiar una institución académica que, contra todo pronóstico, le dio cobijo a ella, hija de ama de casa y conserje de una comunidad negra segregada en el sur de Estados Unidos. Ha sido, también, su modo de dar la cara con un nombre como autora que ha sostenido en sus más de treinta libros publicados y, a la par, subrayar que lo más importante no era la persona detrás de los libros, sino las reflexiones que esos libros contienen; y que la persona no es lo mismo que la escritora. Tanto es así que en uno de los capítulos de este volumen somos testigos de un desdoblamiento: Gloria Watkins, la persona, entrevista a bell hooks, la autora. El capítulo está dedicado al pensamiento y la figura de Paulo Freire, poderosa inspiración que recorre toda su reflexión pedagógica.[1]

Pero hay otras capas en esta elección de apodo además del desafío a la sacralización académica del autor, y además de la efectuación de otra idea de autora. Firmar como bell hooks ha sido también el modo que ha encontrado Gloria Watkins de vincularse y reclamar el legado familiar de mujeres «respondonas»: Bell Blair

Hooks era el nombre de su bisabuela materna, una mujer de inteligencia despierta y lengua audaz. En una de las muchas ocasiones en que la pequeña Gloria lanzó una pregunta incómoda en el seno de la familia, apareció la comparación: «Eres como tu bisabuela». Gloria se lo tomó como un halago y desde entonces no ha dejado de preguntar; de preguntar y de tratar de responder.

Tal y como explica en este libro, su amor al pensamiento nace de esta necesidad temprana de encontrar las respuestas que nadie le daba, de pensar su propio extrañamiento como «mujer respondona», primero en su familia, más tarde en instituciones educativas elitistas y blancas: pensar ese extrañamiento desde un feminismo intuitivo que se rebelaba a las estructuras patriarcales de su comunidad; pensarlo manteniendo a la vez una lealtad hacia los suyos o, más bien, hacia sus orígenes negros, rurales, de clase obrera; pensarlo sin dejar de pelear un lugar en la docencia y en la escritura, para sí misma y para otras que llegarían después.

Será por eso que bell hooks siempre vuelve a la raza, la clase y el género, las tres estructuras de dominación que la subalternizan, y construye desde su intersección una voz propia, clara, disidente, no domesticada, que mezcla géneros y desafía todas las compartimentaciones.

2. Lo que tenéis entre las manos es un libro de pedagogía. Como la propia bell hooks cuenta, la pedagogía no es la labor intelectual más prestigiosa ni aclamada: ni en las instituciones académicas ni en la sociedad en general. Si un profesor es un reconocido intelectual, se da por sentado que sus clases serán fabulosas. A medida que ascendemos en las etapas educativas, mayor es el prestigio docente, pero menor la importancia que se da a la tarea docente en sí. Superadas las fases de alfabetización y cálculo elemental, ya no parece importar demasiado lo que sucede en el aula cuando se

cierra la puerta o el tipo de relaciones de aprendizaje que se tejen entre profesores y estudiantes. Sin embargo, bell hooks se reivindica como maestra y hace de este libro una oda a la pedagogía como práctica de libertad.

Como niña criada en el Sur de la segregación racial, bell hooks tiene grabado a fuego lo que supuso el analfabetismo para tantas personas negras en un mundo que era al mismo tiempo racista y letrado. Manejar el alfabeto, las cuentas, los códigos, era de vital necesidad para no depender de personas racistas que los interpretaran por ti. bell hooks mantiene vivo el recuerdo de leer para otra gente siendo niña, de escribir para otra gente, pero, sobre todo, el recuerdo de sus maestras de primaria, de la pasión y de la vocación con la que daban sus clases, de la pedagogía que ellas encarnaban, conscientemente o no.

Estas maestras eran mujeres negras que enseñaban a niñas y niños negros como ellas, que conocían sus vidas, sus familias, sus estilos de aprendizaje y que lo daban todo, porque veían en esas criaturas el futuro de toda su gente. Su labor era una prolongación de la labor que, bajo el régimen de las plantaciones, los pocos esclavos que sabían leer habían desarrollado en aulas clandestinas improvisadas; era una extensión de los relatos escritos por esclavos, en cautiverio o a la fuga, como reivindicación de la inteligencia y de la visión negras; era una continuación de los clubs autoorganizados donde hombres y mujeres negros compartían enseñanzas en los tiempos de la Reconstrucción.

Estas maestras, con su pasión docente, impregnada de memoria y de lucha, son la primera inspiración pedagógica de bell hooks, su inspiración fundamental a lo largo de todo su recorrido como profesora. Son las que, antes de que fuera una destacada pensadora con fama internacional, le dieron la valentía para hablar

libremente y atreverse a transgredir: los prejuicios, las normas, la dominación. Son las que le enseñaron que el aula podía ser un lugar en el que ganar libertad junto a otros, junto a otras.

Pero las aulas, se nos dice a lo largo de estas páginas, también pueden ser espacios de combate. La imagen de Ruby Bridges, la primera niña afroamericana que asistió a un colegio para niños blancos, después de la abolición de la segregación escolar legal en Estados Unidos, y tuvo que hacerlo escoltada por agentes federales, es un icono de la lucha antirracista.

bell hooks forma parte de esa generación de jóvenes afroestadounidenses que vivió en sus carnes la transición a las «escuelas integradas» en el sur de Estados Unidos. Como adolescente educada hasta ese momento en colegios solo para niñas y niños negros, recuerda el vuelco que supuso en su experiencia escolar el acceso a un centro que hasta ese momento había estado reservado a jóvenes blancos. Recuerda la hostilidad, el ninguneo, la certeza de que se esperaba muy poco de ellos, los estudiantes negros, la vívida sensación de ser permanentes invitados incómodos.

No, la mera presencia de cuerpos negros no garantiza el fin de la supremacía blanca, sobre todo cuando el esfuerzo de integración racial recae de un solo lado. Así, el aula es para bell hooks un lugar de responsabilidad donde la maestra comprometida con el antirracismo, con el feminismo, con la igualdad, debe tomar partido; no para tomarse la revancha, sino para abrir otro tipo de espacio. Para hacer del aula un sitio donde cada voz singular pueda hacerse presente, ser escuchada, entrar en diálogo y muchas veces también en conflicto. Los verdaderos aprendizajes, nos dice bell hooks, a veces son incómodos, incluso dolorosos. Y adentrarse en la intersección entre diferentes sistemas de dominación, hacerse

consciente de ella desde la observación de nuestras propias vivencias y las de otros, incomoda y duele.

La interacción en el aula, el diálogo crítico y abierto, que a veces es conversación y otras choque, que siempre es reconocimiento de la dignidad del otro, de los otros, en cuanto que inteligencia viva, está en el corazón de la pedagogía que bell hooks nos propone. El reconocimiento activa el pensamiento, la interacción lo pone en movimiento, el intercambio le aporta nuevos elementos de los que beber. bell hooks se inspira en Freire, pero también en toda esa tradición antijerárquica que defiende que los estudiantes no necesitan que les digan qué pensar; que la gente común no necesita que le digan qué pensar. Lo que unos y otros necesitan, lo que todas necesitamos, son espacios compartidos que activen, acompañen y sostengan la lectura, la escritura, la observación, la investigación.

Por eso el aula, entendida como espacio de libertad, no les resta a la investigación y a la escritura, sino que las nutre, como el río a la fuente. Por más que las reformas universitarias se empeñen en hacer de la docencia un castigo para los investigadores menos «productivos»,[2] cuando se aprende en el aula, es porque se piensa: en voz alta, en borrador, en escucha y tensión con otros diferentes. Piensan los estudiantes, piensa el profesor, la profesora, todas aprendemos. Ay del profesor que cree que sus estudiantes no tienen ya nada que enseñarle…

bell hooks sabe muy bien que las áreas de su trabajo que más interés suscitan son el pensamiento feminista interseccional y la crítica cultural. A pesar de ello, aunque más de uno la mire con perplejidad, no dejará de escribir sobre pedagogía. A este primer libro, *Enseñar a transgredir*, le seguirá otro: *Teaching Community. A*

Pedagogy of Hope (Comunidad educativa. Una pedagogía de la esperanza).[3]

Pero no es solo escribir: es hacer. A lo largo de la lectura de este volumen, constatamos que bell hooks reflexiona sobre otra pedagogía, pero también la prueba, la ensaya y, muchas veces, la logra. Estas páginas están cuajadas de «historias de aula» que dan cuenta de otra relación con los estudiantes: otro tipo de intercambio, otro «tiempo del aprendizaje» que genera vínculos de por vida. «Sabías que sus clases eran especiales —escribe en el *New York Times* la escritora coreano-estadounidense Min Jin Lee—. La temperatura del aula parecía cambiar en su presencia: todo se tornaba intenso y chispeante, como la atmósfera justo antes de una lluvia largamente esperada. No era solo ir a clase, no: creo que nos estábamos volviendo a enamorar del pensamiento y de la imaginación».[4]

A pesar de las dificultades que bell hooks vive en la institución académica, su devoción por la interacción pedagógica la ha hecho mantenerse como profesora universitaria a lo largo de toda una vida. En 2014 fue un paso más allá: volvió a su Kentucky natal para fundar un instituto propio. Lo hizo al abrigo de una de las universidades más inclusivas de la región, el Berea College, que ofrece becas de cuatro años a todos y cada uno de sus estudiantes y cuenta con una composición racial verdaderamente mixta. Desde allí, como profesora emérita, genera espacios donde pensadores, activistas e investigadores de larga trayectoria se mezclan con personas de las comunidades locales para estudiar, aprender y entablar juntos diálogos críticos sobre las intersecciones entre sistemas de explotación y opresión. El pensamiento crítico, la docencia, los eventos públicos y las conversaciones se mezclan en

un continuo que expresa y da aterrizaje concreto a muchas de las ideas pedagógicas de bell hooks.

3. bell hooks enseña y piensa con el cuerpo. Esto es: involucrando todo el cuerpo en la acción, el suyo propio y el del resto de los estudiantes. Convocando las vivencias y las emociones. Reivindicando lo que ella es: no una profesora universitaria sin más, sino una mujer negra criada en el sur segregado de Estados Unidos que encontró en el pensamiento una herramienta para resistir y para vivir mejor. Su propio recorrido, su relación apasionada con la teoría, su extrañamiento con respecto a la institución académica como alguien que viene de otros mundos están tan presentes en el aula como los contenidos.

Con todo ello, bell hooks desafía la escisión mente-cuerpo que está en el corazón de la tradición cognitiva de la modernidad occidental; una escisión que no solo separa mente de cuerpo, sino que coloca el cuerpo por debajo, como exceso, bajura, oscuridad que la mente debe someter. Toda la escolarización tradicional está estructurada en torno a la interiorización de esta escisión: se aprende sentado y en silencio, se trata de absorber un conjunto de contenidos intelectuales al mismo tiempo que se incorpora un habitus de máxima contención corporal. Cuanto más abstracto y más intelectual es un saber, más desprovisto de concreción y de materia, mayor es el poder, el reconocimiento y las gratificaciones que se le otorgan socialmente.

Esta escisión tiene una profunda base patriarcal y colonial. La mujer, el negro, el indio son cuerpo, mano, corazón a disposición y bajo la dirección del varón blanco heterosexual, sujeto privilegiado de la razón. No es de extrañar, pues, que todas las tradiciones de pensamiento feministas, antirracistas, anticoloniales hayan cuestionado esta escisión. Lo hacen desde una intimidad vivida con

los horrores de la razón, que justificó la esclavitud, el despojo colonial y la violencia machista. Así, reivindican un pensar que se conecta con un hacer y un sentir, que parte de algún lugar en particular, de una historia concreta, con los pies en una tierra, con las manos en alguna masa. Reivindican un saber que reconoce la alteridad y, por ello, no se coloca por encima, sino junto a, en diálogo con, consciente de su parcialidad. No se arrancan los ojos para acercarse a la Verdad con mayúscula ni desconfían del engaño de los sentidos, sino que tejen en conjunción, sin la soberbia de quien pretende saberlo todo.

bell hooks se vincula a este legado epistemológico situado y, desde ahí, escribiendo un libro sobre pedagogía, habla también de barrio, de historia, de violencia. De por qué, aunque la teoría tantas veces nos sea ajena, aunque se haya enarbolado tantas veces en nuestra contra para despreciarnos o para hacer que nos sintamos inferiores, necesitamos teorizar y necesitamos hacerlo desde nuestras contradictorias experiencias. «Este es el lenguaje del opresor / y sin embargo lo necesito para hablarte», escribe citando a Rich.[5] Apropiarse de ese lenguaje, pero también lenguajearlo para que diga lo que necesitamos que diga. Para que nos ayude a pensar lo que necesitamos pensar. Esta es la invitación.

4. *Enseñar a transgredir* es un libro hablado. Hay un capítulo hablado en el sentido estricto que le daba Freire a la expresión: un texto que se escribe hablando con otra persona.[6] Paulo Freire tiene muchos libros así, en conversación con otros educadores y pedagogos,[7] y la propia hooks escribió *Breaking Bread* en diálogo con el filósofo afroamericano Cornel West.[8] La grabadora se enciende, se conversa, se transcribe lo grabado y luego se trabaja mano a mano con el resultado que, aunque sea escrito, conserva las texturas de la expresión oral.

Aunque no todos los capítulos sigan este procedimiento concreto, el libro entero está atravesado por el diálogo y por la oralidad. Página a página, podemos sentir la presencia corporal de bell hooks cuando la leemos, pero también la de sus interlocutores. Podemos casi tocar a los destinatarios de sus palabras, porque están ahí, invocados, convocados: presentes en las historias cotidianas que utiliza de apoyatura de su pensamiento, pero también como lectoras imaginarias con las que aspira a entablar conversación.

La elección de un estilo sencillo, directo, es absolutamente deliberada. bell hooks está empeñada en hacer teoría que se pueda transmitir con la palabra oral. No es que renuncie a la palabra escrita, pero está convencida de que si la teoría no resiste la prueba del paso a la oralidad, no nos sirve. Si no podemos contarla en torno a una mesa, a gentes que no han olido ni de lejos la educación superior, no es la teoría que necesitamos. bell hooks aspira a hablar a todo el mundo y sabe muy bien, porque el analfabetismo le ha sido y le es próximo, que la palabra escrita no es un lugar cómodo para muchos.

Conecta así con todo un legado de intelectuales negros que, en contacto vivo con la memoria de la esclavitud y con las contraculturas musicales nacidas de ella, impregnaron de oralidad negra sus textos, reivindicando la negritud como «actitud activa y ofensiva del espíritu».[9] Como señala Paul Gilroy en *Atlántico negro*, en referencia a la intelectualidad encarnada en figuras como Fredrick Douglass o W. E. B. Du Bois: «Los ritmos incontenibles del otrora prohibido tambor suelen oírse aún en su obra. Sus síncopas características siguen animando los deseos básicos (ser libre y ser uno mismo) que se rebelan en la conjunción única de cuerpo y música propia de esta contracultura. […] Su propia identidad y su práctica de la política cultural se han mantenido ajenas a la típica

dialéctica de la piedad y de la culpa que, en particular entre los poblaciones oprimidas, ha regido con tanta frecuencia la relación entre la élite que escribe y las masas de personas que viven ajenas a la escritura».[10]

No hay ni piedad ni culpa en la obra de bell hooks: hay pasión, hay visión, hay actitud. bell hooks sabe que paga un precio por ello. Sus textos no son considerados «teoría seria», porque no están envueltos en celofán académico. Al contrario, todo el esfuerzo va dirigido en sentido opuesto: desnudar el lenguaje de toda la terminología alambicada, deshacerlo de envoltorios innecesarios y sostener la palabra llana, preñada de cotidianeidad.

5. La decisión de publicar este libro en castellano nace de conversaciones sobre la urgencia del debate pedagógico desplegadas a andanadas recurrentes desde el verano de 2018: primero con Nelly Alfandari, maestra e investigadora diaspórica, más tarde con Daniel Moreno, editor de Capitán Swing. No sé exactamente cuándo se firmó la cesión de derechos, pero el contrato de traducción tiene fecha de febrero de 2020. Un mes después, la COVID-19 y su gestión ponían patas arriba el mundo tal y como lo conocíamos. Mientras las UCI y las morgues se abarrotaban y el miedo ante lo incierto nos comprimía el pecho, las escuelas, los institutos y las universidades se cerraban, expulsadas del capítulo de «servicios esenciales».

En un momento en que el pensamiento crítico, la capacidad de leer analíticamente una realidad compleja, el diálogo social sobre salud y enfermedad se hacían más necesarios que nunca, el vínculo educativo quedó confinado a las escasas pulgadas de las pantallas de móvil, *tablet* y ordenador en aquellos hogares donde las había. Para los niños y jóvenes que tenían un acceso limitado o inexistente a dispositivos informáticos o conexiones de internet estables y de

calidad, solo quedó la simple y llana desescolarización. «Quedarse en casa» se presentó como garantía de seguridad, como un modo de «cuidarse», obviando que muchas casas son lugares de abandono y violencia.

Varios confinamientos y duelos después, esta recopilación de artículos sobre pedagogía de bell hooks logra ver la luz. Y lo hace en un momento en el que ya sabemos bien que el contexto pandémico, síntoma de la catástrofe ecológica en la que vivimos, ha llegado para quedarse. Mientras corrijo la traducción pienso que el texto, en este nuevo panorama, tiene una relevancia renovada. Y esto por dos motivos.

En primer lugar, por la urgencia de un debate pedagógico que nos ayude a resistir a ese simulacro llamado «educación *online*», donde la interacción humana queda infinitamente empobrecida.

En cada una de las páginas de este libro, bell hooks nos recuerda que la pedagogía que merece la pena es copresencia y pasión compartida por el pensamiento en el encuentro de los cuerpos, y esto en todas las etapas educativas, también en la universitaria. Sin corporeidad presente, el vínculo pedagógico se atenúa, se debilita, se debilitan sus huellas, su capacidad de remover, avivar, incitar. Se debilita porque perdemos un ~~espacio-tiempo~~ compartido (e irrenunciable) de exposición a los otros, las otras. Se debilita porque el otro no es más que un nombre, un recuadro en la videoconexión y, si no me cae simpático él mismo o lo que él dice, puedo quitarme los cascos o apagar mi cámara y ponerme con cualquier otra tarea. Se debilita porque no puedo notar sus silencios, si llegó mal comido, si desconectó porque no puede seguir la clase o porque le va mal la wifi. Se debilita porque rara vez puedo sentir al grupo. Las tecnologías de la información y de la comunicación nos ayudan a que la palabra llegue muy lejos y muy rápido, pero no consiguen que

llegue lo bastante cerca para sentirnos. Perdemos la interacción sensible y la interacción social.

En estos meses, hemos insistido desde muchos lugares en la importancia de no soltar: inventar la manera de seguir convocándonos en cuerpo presente, de reabrir las escuelas, de cultivar la proximidad. Estoy convencida de que este libro puede ayudarnos a la tarea.

Decía que hay dos motivos por los que *Enseñar a transgredir* me parece aún más relevante hoy que cuando acordamos su publicación: el segundo tiene que ver con su formulación de la noción de libertad. A lo largo de este año, hemos visto enarbolar, en las calles, pero también desde los balcones presidenciales de mandatarios como Trump o Bolsonaro, la bandera de la libertad contra la obligatoriedad del uso de mascarillas o contra cualquier medida de salud pública que restringiera las libertades individuales.

Este uso de la palabra «libertad» entronca con la tradición liberal que coloca en el individuo desanclado el origen de cualquier acción racional e identifica todo intento de limitación de esa acción individual con el totalitarismo. Hay una amplia bibliografía feminista que denuncia esta noción de individuo como ficción patriarcal y colonial. Autoras como Almudena Hernando o Silvia Federici explican que esta individualidad solo es posible gracias a la labor de sostén y vínculo asignada a una larga ristra de otras en la historia (mujeres, campesinado, poblaciones colonizadas, etc.);[11] que su libertad se sostiene sobre la sustracción de la energía vital de otros, al mismo tiempo que niega que esa sustracción se haya producido; y que, a menos que el individuo así construido sea muy rico y poderoso, esta libertad se reduce en realidad a la posibilidad de elegir entre un conjunto de variables predeterminadas, negando los efectos de estas elecciones sobre el resto: libertad de compra en un

supermercado de la vida donde todo tiene un precio, pero donde los costes (humanos, animales, vegetales) no aparecen en ninguna hoja contable.

De tanto que se nos repite y se nos machaca con esta imagen individualizada de libertad, una acaba teniéndole asco, siente casi la tentación de tirar la libertad entera a la basura, como quien tira el niño con el agua sucia. Pero a lo largo de estas páginas se nos presenta una libertad que nada tiene que ver con el paradigma liberal. La libertad de la que nos habla bell hooks es crítica y desmantelamiento de todas las opresiones y, por lo tanto, solo puede ser en común. Bebe así de lo mejor de las tradiciones libertarias y antijerárquicas, donde cada una de nosotras construimos y afirmamos una voz propia, pero no como individuos desanclados: la libertad se ejerce dentro y en contra de las tramas de opresión en las que estamos insertas, pero también en diálogo y en responsabilidad con las redes de interdependencia que nos sostienen. Así, no «somos libres» como hecho ontológico, sino que devenimos libres, y eso sucede con otros, en colectividad, haciéndonos cargo del efecto de nuestras acciones, persiguiendo aquello que es «más saludable y más fértil para lo común».[12] Por eso, en bell hooks libertad se conjuga siempre con compromiso.

Desde esta concepción, que disputa el sentido de la libertad al neoliberalismo, la labor pedagógica aparece como trabajo del vínculo a través de la palabra, en un viaje hacia el pasado y hacia el futuro, para hacernos más libres, pero no yo ni tú, sino nosotras, en una primera persona del plural que aviva la crítica y está siempre en proceso.

Si, como dice Donna Haraway, nos toca seguir con el problema, hacernos cargo de estos tiempos turbios y problemáticos que nos ha tocado vivir a la vez que engendramos parentescos más amables

con lo humano y lo no humano,[13] necesitamos, más que nunca, en todos los lugares y en todas las etapas educativas, practicar esta pedagogía que nos hace crecer al mismo tiempo en compromiso y en libertad.

Madrid, febrero de 2021

[1] El subtítulo de este libro, *La educación como práctica de libertad*, de hecho, está tomado de la primera de las grandes obras de Paulo Freire, escrita por el pedagogo brasileño durante su exilio en Chile (Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2009 [1965]).

[2] Tal y como relata el Colectivo InDocentia en «Disciplinar la investigación, devaluar la docencia. Cuando la universidad se vuelve empresa» (en *Interferencias*, 19 de febrero de 2016): «[…] el Real Decreto-Ley 14/2012, de "medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo", establece que la actividad docente ha de graduarse en atención a la "intensidad y excelencia" de la actividad investigadora reconocida. La docencia queda directamente definida como "castigo". La exigencia de rentabilizar los resultados de la investigación hace que el profesorado deserte de la docencia, que se convierte en obstáculo para la promoción académica. Dedicar esfuerzo a la docencia es "perder el tiempo"» (https://www.eldiario.es/interferencias/disciplinar-investigacion-devaluar-docencia-universidad_132_4146167.html). Véase también Colectivo InDocentia, «El Docentia o la corrupció de la docència», 27 de enero de 2017, http://indocentia.blogspot.com/2017/01/el-docentia-o-la-corrupcio-de-la_27.html.

[3] bell hooks, *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, Londres: Routledge, 2004.

[4] Min Jin Lee, «In Praise of bell hooks», *New York Times*, 28 de febrero de 2019, https://www.nytimes.com/2019/02/28/books/bell-hooks-min-jin-lee-aint-i-a-woman.html.

[5] Adrienne Rich, «Arden papeles en vez de niños», 1968, traducción al castellano de María Soledad Sánchez Gómez.

[6] Concretamente, el capítulo 10, «Construir una comunidad educativa», donde bell hooks dialoga con el filósofo y profesor Ron Scapp.

[7] Con el educador brasileño Sérgio Guimarães (*Sobre educação: diálogos*, Río de Janeiro: Paz e Terra, 1982); con el educador chileno Antonio Faundez (*Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2013 [1985]); con el teórico crítico estadounidense Ira Shor (*Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2014 [1986]); con el pensador caboverdiano-estadounidense Donaldo Macedo (*Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Paidós, 1989); con el estadounidense Myles Horton, cofundador de la Highlander Folk School, famosa por su papel en el Movimiento por los Derechos Civiles (*We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*, Filadelfia: Temple University Press, 1990).

[8] bell hooks y Cornel West, *Breaking Bread*, Boston: South End Press, 1991.

[9] Aimé Césaire, «Discurso sobre la negritud. Negritud, etnicidad y culturas afroamericanas», *Discurso sobre el colonialismo*, Tres Cantos: Akal, 2006, p. 87.

[10] Paul Gilroy*, Atlántico negro. Modernidad y doble conciencia*, Tres Cantos: Akal, 2014. El libro hablado que bell hooks escribe con Cornel West *(Breaking Bread)* es un interesante análisis de los atributos y las ubicaciones específicos de una intelectualidad negra que rara vez ha tenido acceso a los beneficios de una relación con el Estado o de posiciones institucionales estables dentro de las industrias culturales.

[11] Véanse Almudena Hernando, *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2018, y Silvia Federici, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

[12] bell hooks, *Ain't I A Women? Black Women and Feminism*, Nueva York: Routledge, 2015 (1981), p. 117 (trad. cast.: *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*, Bilbao: Consonni, 2020).

[13] Donna J. Haraway, *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*, Bilbao: Consonni, 2019.

[9]

bell hooks, *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, Londres: Routledge, 2004.

Tal y como relata el Colectivo InDocentia en «Disciplinar la investigación, devaluar la docencia. Cuando la universidad se vuelve empresa» (en *Interferencias*, 19 de febrero de 2016): «[…] el Real Decreto-Ley 14/2012, de "medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo", establece que la

actividad docente ha de graduarse en atención a la “intensidad y excelencia” de la actividad investigadora reconocida. La docencia queda directamente definida como “castigo”. La exigencia de rentabilizar los resultados de la investigación hace que el profesorado deserte de la docencia, que se convierte en obstáculo para la promoción académica. Dedicar esfuerzo a la docencia es “perder el tiempo”» (https://www.eldiario.es/interferencias/disciplinar-investigacion-devaluar-docencia-universidad_132_4146167.html). Véase también Colectivo InDocentia, «El Docentia o la corrupció de la docència», 27 de enero de 2017, http://indocentia.blogspot.com/2017/01/el-docentia-o-la-corrupcio-de-la_27.html.

El subtítulo de este libro, *La educación como práctica de libertad*, de hecho, está tomado de la primera de las grandes obras de Paulo Freire, escrita por el pedagogo brasileño durante su exilio en Chile (Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2009 [1965]).

[7]
[4]
[12]
[1]
[2]
[11]
[6]
[3]
[5]
[10]
[13]

Donna J. Haraway, *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*, Bilbao: Consonni, 2019.

bell hooks, *Ain’t I A Women? Black Women and Feminism*, Nueva York: Routledge, 2015 (1981), p. 117 (trad. cast.: *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*, Bilbao: Consonni, 2020).

Véanse Almudena Hernando, *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2018, y Silvia Federici, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

Paul Gilroy*, Atlántico negro. Modernidad y doble conciencia*, Tres Cantos: Akal, 2014. El libro hablado que bell hooks escribe con Cornel West *(Breaking*

Bread) es un interesante análisis de los atributos y las ubicaciones específicos de una intelectualidad negra que rara vez ha tenido acceso a los beneficios de una relación con el Estado o de posiciones institucionales estables dentro de las industrias culturales.

Aimé Césaire, «Discurso sobre la negritud. Negritud, etnicidad y culturas afroamericanas», *Discurso sobre el colonialismo*, Tres Cantos: Akal, 2006, p. 87.

bell hooks y Cornel West, *Breaking Bread*, Boston: South End Press, 1991.

Con el educador brasileño Sérgio Guimarães (*Sobre educação: diálogos*, Río de Janeiro: Paz e Terra, 1982); con el educador chileno Antonio Faundez (*Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2013 [1985]); con el teórico crítico estadounidense Ira Shor (*Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2014 [1986]); con el pensador caboverdiano-estadounidense Donaldo Macedo (*Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Paidós, 1989); con el estadounidense Myles Horton, cofundador de la Highlander Folk School, famosa por su papel en el Movimiento por los Derechos Civiles (*We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*, Filadelfia: Temple University Press, 1990).

Concretamente, el capítulo 10, «Construir una comunidad educativa», donde bell hooks dialoga con el filósofo y profesor Ron Scapp.

Adrienne Rich, «Arden papeles en vez de niños», 1968, traducción al castellano de María Soledad Sánchez Gómez.

Min Jin Lee, «In Praise of bell hooks», *New York Times*, 28 de febrero de 2019, https://www.nytimes.com/2019/02/28/books/bell-hooks-min-jin-lee-aint-i-a-woman.html.

[8]

ENSEÑAR A TRANSGREDIR

La educación como práctica de la **libertad**

a todas y todos mis estudiantes,
en especial a LaRon,
que baila con ángeles,
en gratitud por todas las veces que hemos empezado
de cero (que hemos vuelto a empezar),
que hemos renovado nuestra alegría de aprender.

«[…] Empezar siempre de nuevo, hacer, reconstruir y no echar a perder, negarse a burocratizar la mente, entender y vivir la vida como un proceso —vivir para devenir […]».

Paulo Freire[1]

[1] Paulo Freire, *Educación en la ciudad*, México: Siglo XXI, 1997, p. 121.

Introducción

Enseñar a transgredir

En las semanas previas a que el Departamento de Filología Inglesa del Oberlin College decidiera si me concedía o no la plaza, me asediaron sueños de fuga —de desaparición; sí, incluso de muerte—. Estos sueños no respondían al miedo a que no me concedieran la plaza. Respondían a la posibilidad de que *sí* me la concedieran. Tenía miedo de *verme atrapada* en el mundo universitario para siempre.

Cuando obtuve la plaza, en lugar de regocijarme, caí en una depresión profunda y potencialmente fatal. Como todas las personas que me rodeaban estaban convencidas de que debía sentirme aliviada, entusiasmada, orgullosa, me sentía «culpable» de mis «verdaderos» sentimientos y no podía compartirlos con nadie. El circuito de conferencias me llevó a la soleada California y al mundo *new age* de la casa de mi hermana en Laguna Beach, donde pude relajarme durante un mes. Cuando compartí mis sentimientos con mi hermana (es terapeuta), me aseguró que eran totalmente adecuados, porque, dijo, «nunca quisiste ser profesora. Desde que éramos pequeñas, lo único que querías hacer era escribir». Tenía razón. Todo el mundo había dado por sentado siempre que me haría profesora. En el Sur de la segregación racial, las niñas negras de origen obrero teníamos tres trayectorias posibles. Nos podíamos casar. Podíamos servir en una casa. Podíamos ser maestras de escuela. Y como, de acuerdo al pensamiento sexista de la época, los hombres no deseaban en realidad a las mujeres «listas», se

daba por sentado que cualquier señal de inteligencia sellaba el sino de una mujer. Desde la escuela primaria, estuve destinada a ser profesora.

Pero el sueño de hacerme escritora siempre estuvo presente en mí. Desde la infancia, creí que enseñaría *y* escribiría. Escribir sería el trabajo serio, mientras que enseñar sería el «empleo no tan serio que necesito para ganarme la vida». Escribir, creía entonces, tenía que ver enteramente con un anhelo privado y con la gloria personal, mientras que enseñar estaba relacionado con el servicio, con la devolución a tu comunidad. Para la gente negra, enseñar (educar) era un acto fundamentalmente político, porque estaba arraigado en la lucha antirracista. De hecho, mis colegios de primaria solo para niños y niñas negros se convirtieron en el lugar donde viví el aprendizaje como revolución.

Casi todas nuestras maestras en el Booker T. Washington eran mujeres negras. Se dedicaban a nutrir nuestro intelecto de manera que pudiéramos ser investigadores, pensadores y trabajadores culturales —personas negras que utilizáramos nuestra «mente»—. Aprendimos pronto que nuestra devoción por el aprendizaje, por una vida de la mente, era un acto contrahegemónico, una manera fundamental de resistir a cualquier estrategia de colonización racista blanca. Aunque mis maestras no definían ni expresaban estas prácticas en términos teóricos, estaban desarrollando una pedagogía revolucionaria de resistencia que era profundamente anticolonial. Dentro de estos colegios segregados, los niños y niñas negros eran considerados excepcionales, talentosos, recibían una atención especial. Las maestras trabajaban con y para nosotros, para asegurar que realizaríamos nuestro destino intelectual y, al hacerlo, elevaríamos la raza. Mis maestras tenían una misión.

Para cumplir con esa misión, mis maestras se cercioraban de «conocernos». Conocían a nuestro padre y a nuestra madre, nuestro estatus económico, el lugar al que íbamos a rezar, cómo eran nuestros hogares y qué trato recibíamos en la familia. Fui al colegio en un momento histórico en el que me daban clase las mismas maestras que habían dado clase a mi madre, a mis hermanas y a mis hermanos. Mis esfuerzos y mi capacidad de aprender siempre estaban contextualizados dentro del marco de la experiencia familiar generacional. Determinados comportamientos, gestos, maneras de ser podían entenderse buscando claves en la historia familiar.

Ir al colegio en aquellos años era un auténtico regocijo. Me encantaba ser una estudiante. Me encantaba aprender. El colegio era el lugar del éxtasis: placer y peligro. Cambiar por la fuerza de las ideas era puro placer. Pero aprender ideas que contradecían los valores y las creencias que aprendías en casa era ponerse en riesgo, entrar en una zona de peligro. Mi casa era el lugar donde estaba obligada a adecuarme a la imagen que otras personas tenían sobre quién y qué debía ser yo. La escuela era el lugar donde podía olvidarme de ese yo y, a través de las ideas, reinventarme.

La escuela cambió por completo con la integración racial. Atrás quedaba el celo mesiánico por transformar nuestras mentes y nuestro ser que había caracterizado a las maestras y sus prácticas pedagógicas en nuestros colegios solo para niños y niñas negros. El conocimiento, de repente, solo consistía en información. No tenía ninguna relación con cómo vivíamos o con cómo nos comportábamos. Ya no estaba conectado con la lucha antirracista. Transportados en autobús a colegios blancos, pronto aprendimos que lo que se esperaba de nosotros era obediencia, no una ferviente

voluntad de aprender. Demasiado afán por aprender podía interpretarse fácilmente como una amenaza a la autoridad blanca.

Cuando accedimos a escuelas blancas, desegregadas, racistas, dejamos atrás un mundo en el que las maestras creían que educar adecuadamente a niños y niñas negros requería un compromiso político. Ahora nos daba clase un profesorado blanco cuyas lecciones reforzaban los estereotipos racistas. Para la infancia negra, la educación dejó de estar relacionada con la práctica de la libertad. Al constatar esto, perdí el amor por la escuela. El aula ya no era un lugar de placer o éxtasis. La escuela seguía siendo un lugar político, puesto que teníamos que contrarrestar todo el tiempo las presuposiciones racistas blancas de que éramos genéticamente inferiores, de que nunca seríamos tan competentes como nuestros compañeros blancos, incluso de que éramos incapaces de aprender. Sin embargo, la política ya no era contrahegemónica. Estábamos siempre y únicamente respondiendo y reaccionando a la gente blanca.

El cambio de los amados colegios solo para niños y niñas negros a las escuelas blancas —donde el estudiantado negro siempre era visto como intruso, no realmente como parte— me enseñó la diferencia entre la educación como práctica de libertad y la educación que solo trata de apuntalar la dominación. La excepcional existencia de algún profesor blanco que se atrevía a resistir, que no permitía que los prejuicios racistas determinaran la manera de enseñarnos, sostenía la creencia en que el aprendizaje, en su máxima expresión, podía en efecto liberar. Algunos profesores negros nos habían acompañado en el proceso de desegregación. Y, aunque era más difícil, seguían nutriendo a las y los estudiantes negros, aun cuando sus esfuerzos se veían constreñidos por la sospecha de que favorecían a su raza.

A pesar de la intensa negatividad de estas experiencias, terminé el colegio aún con la convicción de que la educación era posibilitadora, que aumentaba nuestra capacidad de ser libres. Cuando empecé mis estudios de grado en la Universidad de Stanford, estaba fascinada por la posibilidad de convertirme en una intelectual negra rebelde. Me sorprendió e impactó asistir a clases donde a los profesores no les entusiasmaba enseñar, donde no parecían estar al tanto de que la educación consistía en una práctica de libertad. En mi paso por la facultad, se reforzó la lección primaria: lo que debíamos aprender era obediencia a la autoridad.

Durante mis estudios de grado, el aula se convirtió en un lugar que detestaba, pero donde, a pesar de todo, bregaba por reclamar y mantener mi derecho a ser una pensadora independiente. La universidad y el aula empezaron a parecerme más una cárcel, un lugar de castigo y confinamiento, que un espacio de promesa y posibilidad. Escribí mi primer libro mientras estudiaba el grado, aunque no se publicaría hasta años después. Estaba escribiendo, pero, además, algo más importante: me estaba preparando para ser profesora.

Aceptando la profesión docente como destino, me atormentaba la realidad del aula que había conocido como estudiante de grado y de posgrado. La mayor parte de nuestro profesorado carecía de habilidades comunicativas básicas, no se sentía realizado y con frecuencia utilizaba el aula para desplegar rituales de control que estaban hechos de dominación y ejercicio injusto del poder. En estos escenarios, aprendí mucho sobre el tipo de profesora en el que no quería convertirme.

Durante mis estudios de posgrado, descubrí que a menudo me aburría en clase. El sistema de educación bancario (basado en la idea de que memorizar información y regurgitarla representaba

adquirir conocimientos que podían depositarse, almacenarse y utilizarse en un momento posterior) no me interesaba. Quería convertirme en una pensadora crítica. Sin embargo, con frecuencia este afán era interpretado como una amenaza a la autoridad. Los chicos blancos que eran vistos como estudiantes «excepcionales» recibían frecuentemente el aval para diseñar sus propias trayectorias intelectuales, pero del resto de nosotros (y en particular de aquellos que pertenecíamos a grupos marginales) se esperaba en todo momento conformidad. La disconformidad por nuestra parte era recibida siempre con recelo, interpretada como un gesto vacío de desafío dirigido a ocultar la inferioridad o un trabajo por debajo de los estándares. En esos tiempos, a aquellos de nosotros procedentes de grupos marginales a quienes se nos permitía acceder a universidades prestigiosas, predominantemente blancas, se nos hacía sentir que no estábamos allí para aprender, sino para probar que éramos iguales que los blancos. Estábamos allí para probarlo mostrando lo bien que podíamos convertirnos en clones de nuestros iguales. Como nos enfrentábamos constantemente a prejuicios, un trasfondo de estrés socavaba nuestra experiencia de aprendizaje.

Mi reacción a este estrés y al aburrimiento y la apatía omnipresentes que permeaban mis clases era imaginar maneras en las que la enseñanza y la experiencia de aprendizaje podían ser diferentes. Cuando descubrí el trabajo del pensador brasileño Paulo Freire, mi primera introducción a la pedagogía crítica, encontré un mentor y un guía, alguien que entendía que el aprendizaje podía ser liberador. Con sus enseñanzas y mi creciente comprensión de hasta qué punto la educación que había recibido en las escuelas solo para niños y niñas negros del Sur nos había llenado de poderío, empecé a desarrollar el esbozo de mi propia práctica pedagógica. Estando

yo ya muy volcada en el pensamiento feminista, no me costó nada poner sobre la mesa la crítica desde esta perspectiva al trabajo de Freire. Tengo que resaltar que tenía la sensación de que este mentor y guía, a quien nunca había visto en persona, alentaría y apoyaría mi cuestionamiento de sus ideas si verdaderamente estaba comprometido con la educación como práctica de libertad. Al mismo tiempo, utilicé sus paradigmas pedagógicos para criticar las limitaciones de las aulas feministas.

En los años en los que cursé mis estudios de grado y de posgrado, solo había profesoras blancas metidas en el desarrollo de los programas de Estudios de las Mujeres. Y aunque dediqué mi primera clase como estudiante de posgrado a hablar de escritoras negras desde una perspectiva feminista, lo hice en el marco de un programa de Estudios Negros. En aquella época, mi impresión era que las profesoras blancas no tenían muchas ganas de alimentar en las estudiantes negras el interés por el pensamiento y la investigación feministas si ese interés incluía cuestionamiento crítico. Sin embargo, su falta de atención no me hizo alejarme de las ideas feministas ni mermó mi participación en el aula feminista. Aquellas aulas eran el único lugar donde cabía interrogar las prácticas pedagógicas, donde se daba por sentado que el conocimiento ofrecido a las estudiantes les daría suficiente poderío para ser mejores investigadoras, para vivir más plenamente en el mundo más allá de la realidad académica. El aula feminista era el único lugar donde las estudiantes podían plantear preguntas críticas sobre el proceso pedagógico. Estas críticas no siempre se incentivaban o recibían bien, pero estaban permitidas. Esa pequeña aceptación de la interrogación crítica constituía un reto decisivo que nos invitaba, como estudiantes, a pensar en serio en la pedagogía en relación con la práctica de la libertad.

Cuando entré en mi primera aula de grado a enseñar, me apoyé en el ejemplo de aquellas maestras negras llenas de motivación de mi colegio de primaria, en la obra de Freire y en el pensamiento feminista sobre la pedagogía radical. Deseaba apasionadamente enseñar de otra manera a como me habían enseñado desde la secundaria. El primer paradigma que configuró mi pedagogía era la idea de que el aula debería ser un lugar emocionante, nunca aburrido. Y si se imponía el aburrimiento, entonces había que desplegar estrategias pedagógicas que intervinieran, alteraran e incluso perturbaran la atmósfera. Ni la obra de Freire ni la pedagogía feminista analizaban la noción de placer en el aula. La idea de que el aprendizaje debía ser emocionante, a veces incluso «divertido», ocupaba los debates críticos de la bibliografía docente sobre las prácticas pedagógicas en la escuela primaria y a veces también en los centros de educación secundaria. Pero no parecía haber ningún interés ni entre los docentes tradicionales ni entre los radicales por debatir el papel de la emoción en la educación superior.

Se percibía que la *emoción* tenía un potencial perturbador de la atmósfera de seriedad que se suponía esencial para el proceso de aprendizaje. Entrar en el aula en escuelas superiores y universidades con la determinación de compartir el deseo de incentivar la emoción era transgredir. Para generar emoción no solo había que moverse más allá de las fronteras de lo aceptable, sino que era preciso reconocer hasta las últimas consecuencias que no podía haber en ningún caso una programación absolutamente fija que gobernase las prácticas docentes. Las programaciones debían ser flexibles, debían permitir cambios de rumbo espontáneos. Las y los estudiantes tenían que ser vistos en su particularidad, como individuos (en esto me inspiraba en las estrategias que utilizaban

mis maestras de primaria para conocernos), y había que interaccionar con ellos de acuerdo a sus necesidades (aquí Freire resultaba útil). La reflexión crítica sobre mi experiencia como estudiante en aulas aburridas me permitía no solo imaginar que el aula podía ser emocionante, sino que esta emoción podía coexistir con el compromiso intelectual o académico serio e incluso estimularlo.

Pero la emoción hacia las ideas no bastaba para crear un proceso de aprendizaje emocionante. Como comunidad de aula, nuestra capacidad de generar emoción se ve muy influida por nuestro interés mutuo, por el interés en escuchar la voz del otro, en reconocer su presencia. Como la amplia mayoría de los estudiantes aprenden a través de prácticas educativas tradicionales y conservadoras y solo se preocupan de la presencia del profesor, cualquier pedagogía radical debe insistir en que se reconozca la presencia de todas y cada una de las personas que están en el aula. Esta insistencia no puede quedarse en un enunciado. Hay que demostrarla mediante prácticas pedagógicas. Para empezar, el profesor, la profesora, *debe valorar* de manera genuina la presencia de todo el estudiantado sin excepción. Tiene que haber un reconocimiento constante de que todos y todas influyen en la dinámica del aula, de que todo el mundo aporta. Estas aportaciones son recursos. Utilizados de un modo constructivo, aumentan la capacidad de cualquier clase de crear una comunidad de aprendizaje abierta. Con frecuencia, antes de que se pueda poner en marcha este proceso, tiene que haber algún tipo de deconstrucción de la idea tradicional de que solo el profesor es responsable de la dinámica del aula. Esa responsabilidad está en relación con el estatus. De hecho, el profesor o profesora siempre será más responsable, porque las estructuras institucionales más

amplias siempre garantizarán que sea él o ella quien tenga que responder por lo que sucede en el aula. Pero no es habitual que un profesor, por buen orador que sea, pueda generar, a través de sus acciones, suficiente emoción para crear un aula emocionante. La emoción se genera a través del esfuerzo colectivo.

Ver el aula siempre como un lugar comunal aumenta las posibilidades de que se haga el esfuerzo colectivo de crear y sostener una comunidad de aprendizaje. Un semestre tuve una clase muy difícil, donde no se lograba en absoluto generar una dimensión comunitaria. A lo largo del curso, pensé que el inconveniente principal que inhibía el desarrollo de una comunidad de aprendizaje era que la clase estaba programada a primera hora de la mañana, antes de las nueve. Casi siempre, entre un tercio y la mitad del grupo estaba medio dormido. Esto, combinado con las tensiones de las «diferencias», era un obstáculo insuperable. De vez en cuando teníamos una sesión emocionante, pero en la mayoría de los casos era una clase apagada. Acabé odiando tanto esa clase que tenía un miedo tremendo a quedarme dormida y no llegar a tiempo al aula; la noche antes (a pesar de los despertadores, las alarmas y la conciencia vivencial de que nunca se me había pasado una clase) no podía dormir. En lugar de que eso me hiciera llegar dormida, solía llegar tensa, llena de una energía a la que pocos estudiantes reaccionaban.

La hora era solo uno de los factores que impedían que esta clase se convirtiera en una comunidad de aprendizaje. Por motivos que no puedo explicar, estaba llena de estudiantes «resistentes», que no querían aprender nuevos procesos pedagógicos, que no querían estar en un aula que difiriese ni un ápice de la norma. A estos estudiantes, transgredir las fronteras les asustaba. Y, aunque no eran la mayoría, su espíritu de rígida resistencia siempre parecía

más poderoso que cualquier voluntad de apertura intelectual y de placer en el aprendizaje. Más que ninguna otra clase que hubiera dado, esta me obligó a abandonar el sentir que la profesora podía, por pura fuerza de voluntad y deseo, hacer del aula una comunidad de aprendizaje emocionante.

Antes de esta clase, había valorado que *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad* sería un libro de ensayos dirigido principalmente al profesorado. Cuando la clase terminó, empecé a escribir con la idea de que hablaba a y con estudiantes y profesores por igual. El campo bibliográfico sobre pedagogía crítica o feminista sigue siendo una conversación en la que participan fundamentalmente hombres y mujeres blancos. Freire también, tanto en conversación conmigo como en buena parte de su obra escrita, reconoció siempre que ocupaba el lugar de la masculinidad blanca, en particular en este país. En los últimos años, el trabajo de varios pensadores sobre pedagogía radical (utilizo este término para incluir las perspectivas críticas o feministas) ha incluido verdaderamente un reconocimiento de las diferencias: aquellas determinadas por la clase, la raza, la práctica sexual, la nacionalidad, etc. No obstante, este avance no parece coincidir con un aumento significativo de las voces negras o de otras voces no blancas que participen en debates sobre prácticas pedagógicas radicales.

Mis prácticas pedagógicas han surgido de una interacción entre pedagogías anticoloniales, críticas y feministas, donde unas han iluminado a las otras y viceversa. Esta mezcla compleja y única de perspectivas múltiples ha constituido un punto de partida interesante y poderoso desde el que trabajar. Al extenderse más allá de las fronteras, me ha permitido imaginar y desplegar prácticas pedagógicas que se comprometen directamente con el

cuestionamiento de los sesgos en los planes de estudio que reinscriben sistemas de dominación (como el racismo y el sexismo), al mismo tiempo que ofrecen nuevas formas de enseñar a grupos heterogéneos de estudiantes.

En este libro, quiero compartir puntos de vista, estrategias y reflexiones críticas sobre la práctica pedagógica. Pretendo que estos artículos sean una intervención: que contrarresten la devaluación de la enseñanza a la vez que abordan la necesidad urgente de cambios en las prácticas docentes. Quieren servir de comentario constructivo. Llenos de esperanza y vitalidad, expresan el placer y la alegría que experimento cuando enseño: ¡estos textos son una celebración! Buscan resaltar que el placer de enseñar es un acto de resistencia que contrarresta el aburrimiento, la falta de interés y la apatía apabullantes que con tanta frecuencia caracterizan el modo en que profesores y estudiantes viven la enseñanza y el aprendizaje, la experiencia del aula.

Cada ensayo aborda temáticas comunes que afloran una y otra vez en los debates sobre pedagogía, ofreciendo maneras de repensar las prácticas docentes y las estrategias constructivas que mejoran el aprendizaje. Escritos por separado para diferentes contextos, hay inevitablemente cierto grado de solapamiento: las ideas se repiten, las expresiones clave se utilizan una y otra vez. Aunque comparto estrategias, estos textos no ofrecen patrones de acción para convertir la clase en un lugar de aprendizaje emocionante. Si así fuera, socavarían la insistencia en que la pedagogía comprometida reconoce que cada aula es diferente, que hay que cambiar, inventar y reconceptualizar constantemente las estrategias para abordar cada nueva experiencia docente.

Enseñar es un acto performativo. Y ese aspecto de nuestro trabajo ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros

espontáneos que pueden servir de catalizador para la aparición de los elementos únicos de cada aula. Para abrazar el aspecto performativo de la enseñanza, nos vemos obligados a comprometernos con los «públicos», a considerar asuntos de reciprocidad. Las y los maestros no somos intérpretes, en el sentido tradicional de la palabra, en cuanto que nuestro trabajo no pretende ser un espectáculo. Sin embargo, sí que quiere servir de catalizador que invite a todos y cada uno a implicarse más y más, a convertirse en participantes activos del aprendizaje.

Al igual que nuestra manera de desenvolvernos en el aula cambia, también debería hacerlo nuestro modo de sentir la «voz». La mejor forma de comunicarnos es eligiendo esa manera de hablar conformada por la particularidad y cualidad única de aquellos a quienes y con quienes hablamos. Fieles a ese espíritu, estos ensayos no suenan todos igual. Reflejan mi esfuerzo de utilizar la lengua de una manera que habla a contextos específicos, así como mi deseo de comunicarme con un público heterogéneo. Para enseñar en comunidades heterogéneas no solo deben cambiar nuestros paradigmas, sino también la manera en que pensamos, escribimos, hablamos. La voz comprometida nunca debe ser fija y absoluta, sino que tiene que estar siempre en movimiento, evolucionando en diálogo con un mundo más allá de sí misma.

Estos ensayos reflejan mi experiencia de debates críticos con profesores, estudiantes e individuos que han entrado en mis clases para observar. Así pues, con sus varias capas, estos textos pretenden ser una prueba, dar testimonio de la educación como práctica de libertad. Mucho antes de que un público me llegara a reconocer como pensadora o escritora, obtuve el reconocimiento de las y los estudiantes en el aula: me vieron como una profesora que se esforzaba por crear una experiencia de aprendizaje dinámica

para todos nosotros. Hoy en día, se me reconoce más por mi práctica intelectual rebelde. A decir verdad, el público académico que encuentro en mis conferencias siempre se muestra sorprendido cuando hablo del aula con intimidad y hondura. Ese público pareció particularmente sorprendido cuando dije que estaba trabajando en una compilación de artículos sobre la enseñanza. Esta sorpresa es un triste recordatorio de que la enseñanza se considera el aspecto más aburrido y menos valioso de la profesión académica. Esta visión de la enseñanza es habitual. Pero hay que cuestionarla si queremos cubrir las necesidades de nuestros estudiantes, si queremos devolver a la educación y al aula la emoción de las ideas y el deseo de aprender.

Hay una grave crisis en la educación. Es frecuente que los estudiantes no quieran aprender y los profesores no quieran enseñar. Como nunca antes en la historia reciente de esta nación, las y los docentes estamos obligados a enfrentarnos a los sesgos que han configurado las prácticas docentes en nuestra sociedad y a crear nuevas formas de conocer, estrategias diferentes para compartir el conocimiento. No podemos encarar esta crisis si las y los pensadores críticos progresistas y quienes se dedican a la crítica social actuamos como si la enseñanza no fuera un asunto digno de nuestra consideración.

El aula sigue siendo el espacio de posibilidad más radical del mundo universitario. Durante años, ha sido un espacio en el que la educación se ha visto socavada por profesores y estudiantes, que trataban de utilizarla, unos y otros por igual, como plataforma de intereses oportunistas en vez de como un lugar para aprender. Con estos ensayos, sumo mi voz al llamamiento colectivo por una renovación y por un rejuvenecimiento de nuestras prácticas docentes. Instándonos a todos nosotros a abrir nuestras mentes y

corazones para que podamos conocer más allá de las fronteras de lo aceptable, para que podamos pensar y repensar, para que podamos crear nuevas visiones, celebro esa manera de enseñar que activa transgresiones —un movimiento contra y más allá de las fronteras—. Ese movimiento es el que hace de la educación una práctica de libertad.

01

Pedagogía comprometida

Educar como práctica de libertad es una manera de educar que cualquiera puede aprender. Este proceso de aprendizaje resulta más sencillo para aquellos enseñantes que también creemos que hay un aspecto de nuestra vocación que es sagrado; que creemos que nuestro trabajo no es solo compartir información, sino participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros y nuestras estudiantes. Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas.

A lo largo de mis años como estudiante y profesora, las y los profesores que más me han inspirado han sido aquellos que han tenido el coraje de transgredir esas fronteras que confinan a cada alumno, a cada alumna, en una forma de aprendizaje memorística y en serie. Estos profesores se acercan a los estudiantes con la voluntad y el deseo de responder a nuestra singularidad, aunque la situación no permita el pleno surgimiento de una relación basada en el reconocimiento mutuo. No obstante, la posibilidad de este reconocimiento siempre está presente.

Paulo Freire y el monje budista vietnamita Thich Nhat Hanh son dos de los «maestros» que me han conmovido profundamente con su trabajo. Cuando empecé la universidad, el pensamiento de Freire me dio el apoyo que necesitaba para desafiar el «sistema bancario»

de la educación, ese planteamiento de la enseñanza enraizado en la idea de que lo único que tienen que hacer las y los estudiantes es consumir información suministrada por un profesor y ser capaces de memorizarla y almacenarla. Al principio, la insistencia de Freire en que la educación podía ser una práctica de libertad fue lo que me animó a crear estrategias para lo que él llamaba «concienciación» en el aula. Traduciendo este término como conciencia crítica y compromiso, entraba en las aulas con la convicción de que era decisivo que tanto yo como todos y cada uno de los estudiantes fuéramos participantes activos, no consumidores pasivos. La educación como práctica de libertad se veía una y otra vez socavada por profesores con una actitud activamente hostil contra la noción de participación estudiantil. La obra de Freire afirmaba que la educación solo podía ser liberadora cuando todo el mundo reclamaba el saber como un campo en el que trabajamos todos y todas. Esta idea de trabajo recíproco también aparece en la filosofía de Thich Nhat Hanh de budismo comprometido, la concentración en la práctica en conjunción con la contemplación. Su filosofía recuerda el énfasis que pone Freire en la «praxis»: acción y reflexión sobre el mundo para cambiarlo.

En su obra, Thich Nhat Hanh siempre habla del profesor como sanador. Al igual que Freire, tiene un enfoque del saber en el que se pide a las y los estudiantes que sean participantes activos, que conecten la conciencia con la práctica. Mientras que Freire se ocupa principalmente de la cabeza, Thich Nhat Hanh ofrece una manera de pensar la pedagogía que hace hincapié en la totalidad, una unión de mente, cuerpo y espíritu. La importancia que otorga al enfoque holístico del aprendizaje y de la práctica espiritual me permitió superar años de socialización en los que me habían enseñado a creer que el aula se menoscababa si estudiantes y profesores se

consideraban mutuamente seres humanos «integrales» que no solo buscaban el conocimiento de los libros, sino también conocimiento sobre cómo vivir en el mundo.

Durante mis veinte años como docente, he sido testigo de la grave sensación de mal-estar que se genera entre el profesorado (con independencia de su filiación política) cuando las y los estudiantes quieren que los veamos como seres humanos integrales, con vidas y experiencias complejas, en lugar de como meros rastreadores de trozos compartimentados de conocimiento. Cuando estudiaba el grado, los Estudios de las Mujeres estaban apenas encontrando su lugar en el mundo académico. Aquellas aulas eran las únicas donde las profesoras estaban dispuestas a reconocer una conexión entre las ideas aprendidas en el ámbito universitario y aquellas aprendidas en las prácticas de vida. Y, a pesar de aquellas ocasiones en las que las estudiantes hacían un mal uso de la libertad en el aula y se extendían hablando de su experiencia personal, las aulas feministas eran, en su conjunto, un lugar donde las profesoras se esmeraban en crear espacios participativos donde compartir conocimiento. En la actualidad, las profesoras de Estudios de las Mujeres no están en su mayoría tan comprometidas con la exploración de nuevas estrategias pedagógicas. A pesar de este cambio, muchas estudiantes siguen buscando entrar en aulas feministas, porque todavía creen que allí, más que en ningún otro lugar en el mundo universitario, tendrán la oportunidad de vivir la educación como práctica de libertad.

La educación holística, progresista, la «pedagogía comprometida», es más exigente que la pedagogía crítica o feminista convencionales. Porque, a diferencia de estas dos prácticas docentes, hace hincapié en el bienestar. Esto significa que las y los profesores deben comprometerse activamente con un

proceso de autorrealización que promueva su propio bienestar para poder enseñar de una manera que infunda poderío a las y los estudiantes. Thich Nhat Hanh recalca: «La práctica del sanador, el terapeuta, el maestro o cualquier profesional de la ayuda debería ir dirigida en primera instancia a sí mismo, porque si quien ayuda es infeliz, no puede ayudar a muchas personas». En Estados Unidos, es muy poco habitual que alguien hable de los profesores en contextos universitarios como sanadores. Y es aún menos habitual oír a alguien sugerir que los maestros tienen la responsabilidad de ser individuos autorrealizados.

Mientras iba descubriendo, durante los años previos a la universidad, la obra de intelectuales y académicos de la ficción y la no ficción, principalmente del siglo XIX, estaba convencida de que la tarea para quienes eligiéramos la vocación docente sería buscar la autorrealización en términos holísticos. Lo que rompió esta imagen fue la experiencia real en la universidad. Mi paso por ella me hizo sentir que había sido terriblemente ingenua sobre «la profesión». Descubrí que, lejos de un espacio de autorrealización, la universidad se consideraba más bien un refugio para aquellos con inteligencia para el saber libresco, pero por lo demás incapacitados para la interacción social. Por fortuna, durante mis años de grado, empecé a establecer una distinción entre la práctica de ser una intelectual-profesora y mi papel como miembro del cuerpo académico.

Resultaba difícil seguir fiel a la idea de la intelectual como una persona que busca ser íntegra y tener sólidas raíces, cuando estabas en un contexto en el que apenas se hacía hincapié en el bienestar espiritual, en el cuidado del alma. De hecho, la deshumanización del profesor dentro de las estructuras educativas burguesas parecía denigrar ideas de integridad y ratificar una

escisión mente-cuerpo que promueve y respalda la compartimentación.

Este respaldo refuerza la separación dualista entre público y privado, propiciando que ni profesores ni estudiantes vean la conexión entre las prácticas de vida, las formas de ser y el rol de las y los profesores. La idea de la búsqueda intelectual de una unión de mente, cuerpo y espíritu había dado paso a nociones que asociaban la inteligencia a una inestabilidad emocional inherente, donde lo mejor de uno mismo aparecía en el propio trabajo académico. Esto suponía que nosotros, los académicos, ya podíamos ser drogadictos, alcohólicos, maltratadores o abusadores sexuales, el único aspecto importante de nuestra identidad venía determinado por lo bien que funcionasen nuestras cabezas, por nuestra capacidad para hacer nuestro trabajo en el aula. Supuestamente, nuestro ser se vaciaba en el momento en que cruzábamos el umbral, dejando solo una mente objetiva, libre de experiencias y prejuicios. Había miedo a que las condiciones de nuestro ser interfirieran en el proceso de enseñanza. Parte del lujo y del privilegio del papel del profesor-catedrático hoy es la ausencia de ningún requisito de autorrealización. No es de extrañar que aquellos profesores menos interesados en el bienestar interno sean los que más amenazados se sienten por la demanda por parte del estudiantado de una educación liberadora, de procesos pedagógicos que los ayuden en su propia lucha por la autorrealización.

No cabe duda de que fue ingenuo por mi parte imaginar durante mi educación secundaria que encontraría orientación espiritual e intelectual en el ámbito universitario de escritores, pensadores e investigadores. Encontrarla habría supuesto tropezar con un raro tesoro. Aprendí, junto a otros y otras estudiantes, a considerarme

afortunada si daba con un profesor interesante que hablara con capacidad de persuasión. La mayoría de mis profesores no tenían ni el más mínimo interés en iluminarnos. Parecían ante todo embelesados por el ejercicio del poder y de la autoridad dentro de su minirreino, el aula.

Esto no significa que no fueran dictadores benevolentes y convincentes, pero, en honor a mis recuerdos, debo decir que era raro (absoluta y asombrosamente raro) dar con profesores que tuvieran un compromiso profundo con prácticas pedagógicas progresistas. Aquello me consternaba; la mayoría de mis profesores no eran individuos cuyos estilos de enseñanza quisiera emular.

Mi compromiso con el aprendizaje hizo que siguiera asistiendo a clase. No obstante, a pesar de ello, como no me conformaba (no era una estudiante ni pasiva ni sumisa), algunos profesores me trataban con desdén. Poco a poco me estaba distanciando de la educación. Encontrar a Freire en medio de este distanciamiento fue decisivo para mi supervivencia como estudiante. Su obra ofrecía tanto una manera de entender las limitaciones del tipo de educación que estaba recibiendo como de descubrir estrategias alternativas de aprendizaje y enseñanza. Me resultó particularmente decepcionante dar con profesores blancos que afirmaban seguir el modelo de Freire cuando sus prácticas pedagógicas estaban atrapadas en las estructuras de dominación, reproduciendo los estilos de profesores conservadores aun cuando abordaran los temas desde un punto de vista más progresista.

La primera vez que vi a Paulo Freire estaba ansiosa por comprobar si su estilo docente encarnaba las prácticas pedagógicas que describía con tanta elocuencia en sus obras. Durante el poco tiempo que estudié con él, me sentí profundamente conmovida por su presencia, por la manera en que su forma de enseñar

ejemplificaba su teoría pedagógica. (No todos los estudiantes interesados en Freire han tenido una experiencia parecida). Mi experiencia con él restauró mi fe en la educación liberadora. Nunca había querido abandonar la convicción de que se podía enseñar sin reforzar los sistemas existentes de dominación. Necesitaba saber que los profesores no tenían por qué ser dictadores en el aula.

Al tiempo que quería dedicarme profesionalmente a la docencia, creía que el éxito personal estaba íntimamente relacionado con la autorrealización. Mi pasión por este objetivo me llevó a cuestionar una y otra vez la escisión mente-cuerpo que con tanta frecuencia se daba por sentada. La mayoría de los profesores solían oponerse abiertamente e incluso desdeñar cualquier forma de enseñanza nacida de una posición filosófica que hiciera hincapié en la unión de mente, cuerpo y espíritu en lugar de recalcar la separación de estos elementos. Al igual que muchos de los estudiantes a los que ahora enseño, tuve que escuchar de muchos profesores universitarios influyentes que me había equivocado si esperaba encontrar esta perspectiva en el ámbito académico. Durante mis años de estudiante sentí una profunda angustia interna. El recuerdo de aquel dolor vuelve cuando oigo a las y los estudiantes manifestar la preocupación de que no van a lograr desarrollar su profesión académica si quieren estar bien, si rehúyen el comportamiento disfuncional o la participación en jerarquías coercitivas. Estos estudiantes temen a menudo, como yo lo temí en su momento, que no haya espacios en el ámbito universitario donde pueda afirmarse la voluntad de autorrealización.

Este miedo está presente porque muchos profesores tienen reacciones intensamente hostiles ante la visión de la educación liberadora que conecta el deseo de conocer con el deseo de devenir. En los círculos de profesores, a menudo hay personas que

se quejan con amargura de que los estudiantes quieren que las clases sean «grupos de encuentro». Aunque resulta del todo excesivo que los estudiantes esperen que las clases sean sesiones de terapia, sí que es adecuado que tengan la expectativa de que el conocimiento que reciben en estos ámbitos los enriquezca y haga crecer.

En la actualidad, las y los estudiantes que me encuentro parecen tener muchas más incertidumbres sobre el proyecto de autorrealización que las que mis compañeros y yo teníamos hace veinte años. Tienen la sensación de que no hay directrices éticas claras que configuren las formas de actuar. No obstante, aunque se desesperan, insisten en que la educación debería ser liberadora. Quieren y exigen de las y los profesores más de lo que mi generación quería y exigía. En ocasiones, entro en clases repletas de estudiantes que se sienten terriblemente dañados desde el punto de vista psíquico (muchos de ellos van a terapia), pero no creo que quieran que yo les haga terapia. Lo que quieren es una educación sanadora para el desinformado e ignorante espíritu. Quieren conocimiento que sea significativo. Esperan, con todo el derecho del mundo, que mis compañeros y yo no les ofrezcamos información sin abordar la conexión entre lo que están aprendiendo y sus experiencias de vida en general.

Esta exigencia por parte de las y los estudiantes no significa que vayan a aceptar siempre nuestras orientaciones. Esta es una de las alegrías de la educación como práctica de libertad, porque permite que el estudiantado asuma la responsabilidad de sus decisiones. En un texto sobre nuestra relación profesora-estudiante para *The Village Voice*, «How to Run the Yard. Off-Line and into the Margins at Yale» (Cómo manejar el cotarro. Fuera de línea y en los márgenes en Yale), uno de mis estudiantes, Gary Dauphin,

comparte las alegrías de trabajar conmigo, pero también las tensiones que surgieron entre nosotros cuando él empezó a dedicar su tiempo a iniciarse en una hermandad en lugar de cultivar la escritura.

> La gente cree que con profesores como Gloria [mi nombre de pila] todo gira en torno a las diferencias; pero lo que aprendí de ella tenía que ver en su mayor parte con las semejanzas, con lo que yo tenía en común como hombre negro con las personas de color, con las mujeres, los gais, las lesbianas, los pobres y cualquier otra persona que quisiera sumarse. Parte de esto lo aprendí leyendo, pero la mayoría lo aprendí pasando el rato en los márgenes de su vida. Viví durante un tiempo así, en un vaivén constante entre los clímax en clase y los malos momentos fuera. Gloria era un refugio seguro […]. Iniciarse en una hermandad es probablemente el lugar más alejado de lo que ella transmitía en clase al que se puede llegar, el extremo opuesto a la cocina amarilla donde ella solía compartir el almuerzo con estudiantes necesitados de varias formas de alimento.

Esto es lo que escribe Gary sobre la alegría. La tensión surgió cuando discutimos sobre sus motivos para querer unirse a una hermandad y mi desdén por esa decisión. Gary comenta: «[Las hermandades] representan una visión de la masculinidad negra que ella aborrece, donde la violencia y el maltrato constituyen el código principal del vínculo y de la identidad». Describiendo su afirmación de autonomía con respecto a mi influencia, apunta: «Pero ella debería conocer los límites incluso de su influencia sobre mi vida, los límites de los libros y de los profesores».

Finalmente, Gary sintió que su decisión de unirse a una hermandad no era constructiva, que le «había enseñado apertura», mientras que la hermandad incentivaba una lealtad unidimensional. Nuestro intercambio durante y después de la experiencia fue un ejemplo de pedagogía comprometida.

A través del pensamiento crítico (un proceso que aprendió leyendo teoría y analizando activamente textos), Gary experimentó la educación como práctica de libertad. Sus comentarios finales sobre mí dicen así: «Gloria solo mencionó el episodio en una ocasión una vez que hubo concluido y lo hizo para decirme sencillamente que hay muchos tipos de decisiones, muchos tipos de lógica. Podía dar a esos acontecimientos el sentido que quisiese, siempre y cuando fuera honesto». He citado fragmentos extensos de su artículo porque es un testimonio que refrenda la pedagogía comprometida. Demuestra que mi voz no es la única que hay para narrar lo que sucede en el aula.

La pedagogía comprometida necesariamente valora la expresión estudiantil. En su artículo «Interrupting the Calls for Student Voice in Liberatory Education. A Feminist Poststructuralist Perspective» (Interceptar el llamado a la voz estudiantil en la educación liberadora. Una perspectiva feminista posestructuralista), Mimi Orner emplea un marco foucaultiano para sugerir:

> Los mecanismos reguladores y punitivos y los usos de la confesión recuerdan las prácticas curriculares y pedagógicas que instan al estudiantado a revelar públicamente, o incluso confesar, información sobre su vida y de su cultura en presencia de figuras de autoridad como el profesor.[14]

Cuando la educación es una práctica de libertad, las y los estudiantes no son los únicos a los que se les pide compartir, confesar. La pedagogía comprometida no solo intenta infundir poderío al estudiantado. Cualquier clase que utilice un modelo holístico de aprendizaje será también un lugar donde el profesorado crezca y gane poderío en el proceso. Este poderío no puede cultivarse si nos negamos a ser vulnerables a la par que motivamos a nuestro estudiantado a arriesgarse. Las y los profesores que

esperan que sus estudiantes compartan historias íntimas pero no están dispuestos a hacer lo mismo están ejerciendo el poder de un modo que podría ser coercitivo. En mis clases, no espero que las y los estudiantes corran riesgos que yo misma no voy a correr, que compartan cosas que yo misma no voy a compartir. Cuando los profesores aportamos a los debates de aula relatos de nuestras propias experiencias, se elimina la posibilidad de que actuemos como inquisidores silenciosos y omniscientes. De hecho, suele ser fructífero que el o la profesora dé el primer paso, vinculando sus propias historias personales con los debates académicos para mostrar cómo la experiencia puede iluminar y mejorar nuestra comprensión del material académico. Pero la mayoría de los profesores deben practicar para mostrar su propia vulnerabilidad en el aula, para estar plenamente presentes en mente, cuerpo y espíritu.

Las y los profesores que trabajan para transformar el currículo y que no refleje prejuicios o refuerce sistemas de dominación son las más de las veces los mismos dispuestos a correr el tipo de riesgos que la pedagogía comprometida requiere y hacer de sus prácticas docentes un lugar de resistencia. En su artículo «On Race and Voice. Challenges for Liberal Education in the 1990s» (Sobre la raza y la voz. Retos de la educación liberal en la década de 1990), Chandra Mohanty escribe:

> La resistencia está en el combate consciente de los discursos y representaciones dominantes y normativos y en la creación activa de espacios analíticos y culturales de oposición. La resistencia aislada y al azar claramente no es tan eficaz como la que está movilizada a través de prácticas politizadas sistemáticas de enseñanza y aprendizaje. Descubrir y reclamar conocimiento subyugado es una manera de reivindicar historias alternativas. Pero estos conocimientos tienen que entenderse y definirse pedagógicamente, como cuestiones de estrategia y de práctica, así como de

investigación, a fin de transformar las instituciones educativas en términos radicales.[15]

Las y los profesores que reciban con los brazos abiertos el desafío de la autorrealización serán más capaces de crear prácticas pedagógicas que impliquen al estudiantado, ofreciéndole modos de conocer que aumenten su capacidad de vivir con plenitud y hondura.

[14] Mimi Orner, «Interrupting the Calls for Student Voice in Liberatory Education. A Feminist Poststructuralist Perspective», en Carmen Luke y Jennifer Gore (eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, Nueva York: Routledge, 1992.

[15] Chandra Mohanty, «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s», en *Cultural Critique*, 14, 1989-1990, p. 208.

Chandra Mohanty, «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s», en *Cultural Critique*, 14, 1989-1990, p. 208.

Mimi Orner, «Interrupting the Calls for Student Voice in Liberatory Education. A Feminist Poststructuralist Perspective», en Carmen Luke y Jennifer Gore (eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, Nueva York: Routledge, 1992.

[15]

[14]

02

Una revolución de los valores

La promesa del cambio multicultural

Hace dos veranos, asistí al vigésimo encuentro de antiguos alumnos de mi instituto. Fue una decisión de última hora. Acababa de terminar un nuevo libro. Cuando termino un trabajo, siempre me siento perdida, como si me hubieran quitado una sólida ancla y no tuviera ya suelo firme bajo los pies. En el lapso de tiempo entre concluir un proyecto y empezar otro, siempre tengo una crisis de sentido. Empiezo a preguntarme qué hacer con mi vida y cuál es mi tarea en este mundo. Es como si, cuando estoy inmersa en un proyecto, perdiese todo sentido de mí misma y debiera luego, cuando he acabado el trabajo, redescubrir quién soy y hacia dónde voy. Cuando me enteré de que habría un encuentro de antiguos alumnos, me pareció la experiencia perfecta para devolverme a mí misma, para ayudarme en el proceso de redescubrimiento. Como no había asistido a ninguno de los encuentros anteriores, no sabía qué esperar. Sí sabía que iba a ser diferente. Por primera vez, íbamos a tener un encuentro racialmente integrado. En años anteriores, los encuentros habían sido siempre segregados: la gente blanca se encontraba en su zona de la ciudad y la gente negra tenía un encuentro separado.

Nadie de nosotros estaba seguro de cómo sería un encuentro integrado. Aquellos tiempos en nuestras vidas adolescentes de desegregación racial habían estado llenos de hostilidad, rabia, conflicto y pérdida. Nosotros, la chavalada negra, estábamos

enfadados por haber tenido que dejar nuestro amado instituto negro, el Crispus Attucks, y tener que cruzar media ciudad en autobús para integrarnos en centros educativos blancos. Éramos nosotros los que teníamos que hacer el viaje y, por lo tanto, cargar con la responsabilidad de hacer realidad la desegregación. Teníamos que renunciar a lo familiar y entrar en un mundo que parecía frío y extraño, no nuestro mundo, no nuestra escuela. Estábamos sin lugar a dudas en los márgenes, ya no en el centro, y eso dolía. Fue una época muy triste. Aún recuerdo la rabia que sentía por tener que levantarme una hora antes para que nos pudieran llevar en autobús al instituto antes de que llegara el estudiantado blanco. Nos hacían sentarnos en el gimnasio y esperar allí. Se creía que esta práctica impediría estallidos de conflicto y hostilidad, porque eliminaba la posibilidad de contacto social antes de que comenzaran las clases. Sin embargo, una vez más, el peso de esta transición se hacía recaer sobre nuestros hombros. El instituto blanco se desegregó, pero en el aula, en la cafetería y en la mayoría de los espacios sociales prevalecía el *apartheid* racial. Los estudiantes negros y blancos que nos considerábamos progresistas nos rebelábamos contra los tabúes raciales tácitos que sostenían la supremacía blanca y el *apartheid* racial aun a pesar de la desegregación. La gente blanca nunca parecía entender que nuestros progenitores tenían tan pocas ganas de que socializáramos con ellos como ellos de socializar con nosotros. Aquellos de nosotros que queríamos hacer realidad la igualdad racial en cada terreno de nuestra vida éramos amenazas para el orden social. Estábamos orgullosos de nosotros mismos, orgullosos de nuestra voluntad de transgredir las normas, orgullosos de nuestro coraje.

Formaba parte de una pequeña pandilla integrada por chicas y chicos listos que nos considerábamos «artistas»: creíamos que estábamos destinados a crear una cultura proscrita en la que viviríamos como bohemios, libres por siempre; estábamos convencidos de nuestra radicalidad. Días antes del encuentro, se me agolparon los recuerdos y fue un mazazo descubrir que nuestros gestos de desafío no habían sido ni de lejos tan osados como lo habían parecido en aquellos tiempos. Se trataba en su mayor parte de actos de resistencia que no cuestionaban verdaderamente el *statu quo*. Uno de mis mejores compañeros durante esos años era blanco y varón. Tenía un viejo Volvo gris en el que me encantaba ir. De vez en cuando, cuando perdía el autobús, me llevaba a casa desde el instituto —una acción que enfurecía y perturbaba a quienes la presenciaban—. Las amistades que cruzaban las líneas raciales ya eran malas, pero las que cruzaban además las líneas de género eran inauditas y peligrosas. (Un día averiguamos cuán peligrosas podían ser cuando un grupo de adultos blancos intentó sacarnos de la carretera con su coche). La familia de Ken era religiosa. Su fe les obligaba a llevar a la práctica su creencia en la justicia racial. Se encontraban entre las primeras personas blancas de nuestra comunidad que invitaron a personas negras a su casa, a comer en su mesa, a rezar junto a ellos. Como era una de las mejores compañeras de Ken, me invitaron a su casa. Después de horas de discusión y debate sobre los posibles peligros, mi familia estuvo de acuerdo en que podía ir a comer con ellos. Fue la primera vez que comí con personas blancas. Tenía dieciséis años. En aquel entonces tuve la sensación de que estábamos haciendo historia, de que estábamos viviendo el sueño de la democracia, creando una cultura de igualdad, amor, justicia y paz que modelaría el destino de Estados Unidos.

Después de la graduación, perdí el contacto con Ken, aunque le seguí recordando con cariño. Me acordaba de él cuando conocía e interaccionaba con personas blancas progresistas que creían que tener una amiga o amigo negro significaba estar libres de racismo, que creían sinceramente que nos estaban haciendo un favor cuando nos ofrecían un contacto amistoso, por el cual pensaban que debían ser recompensados. Me acordaba de él al conocer, año tras año, a personas blancas que jugaban a desaprender el racismo, pero se alejaban en cuanto se encontraban con obstáculos, rechazo, conflicto y dolor. Nuestra amistad de instituto se había fraguado no porque fuéramos negra yo y blanco él, sino porque compartíamos una interpretación parecida de la realidad. La diferencia racial suponía que teníamos que luchar para reivindicar la integridad de nuestro vínculo. No nos engañábamos. Sabíamos que habría obstáculos, conflicto y dolor. En el patriarcado capitalista supremacista blanco (palabras que nunca utilizamos entonces), sabíamos que tendríamos que pagar un precio por nuestra amistad, que nos haría falta coraje para defender nuestra fe en la democracia, en la justicia racial, en el poder transformador del amor. Valorábamos el vínculo que nos unía lo suficiente como para afrontar el desafío.

Días antes del encuentro, recordando la dulzura de aquella amistad, me sentí pequeña constatando las cosas que dejamos atrás cuando somos jóvenes con la idea de que encontraremos algo igual de bueno o incluso mejor algún día, para descubrir más tarde que no es así. Me pregunté cómo podía ser que Ken y yo hubiéramos perdido el contacto. En todo ese tiempo, no había conocido personas blancas que entendieran la profundidad y la complejidad de la injusticia racial y que tuvieran una predisposición tan buena a practicar el arte de vivir una vida no racista como las

personas de entonces. En mi vida adulta, he visto a pocas personas blancas que realmente quieran hacer todo el recorrido necesario para crear un mundo de igualdad racial —personas blancas que quieran asumir riesgos, ser valientes, vivir a contracorriente—. Fui al encuentro con la esperanza de tener la oportunidad de ver cara a cara a Ken, de decirle cuánto había valorado lo que habíamos compartido, de transmitirle sencillamente (con palabras que nunca me había atrevido a decir a ninguna persona blanca en aquel entonces) que le quería.

Recordando nuestro pasado, me asombra sobre todo nuestro compromiso apasionado con una visión de la transformación social arraigada en una idea radicalmente democrática de libertad y justicia para todos en la que creíamos por entero. Nuestras nociones de cambio social no eran sofisticadas. No había ninguna teoría política posmoderna elaborada que configurase nuestras acciones. Simplemente, intentábamos cambiar la manera en que abordábamos nuestra vida cotidiana para que nuestros valores y maneras de ser reflejaran nuestro compromiso con la libertad. Nuestra principal preocupación entonces era acabar con el racismo. Hoy en día, a medida que constato el auge de la supremacía blanca, el creciente *apartheid* social y económico que separa blancos de negros, a quienes tienen de quienes no tienen, hombres de mujeres, he colocado, junto a la lucha por acabar con el racismo, un compromiso con el fin del sexismo y de la opresión sexista y con la erradicación de los sistemas de explotación de clase. Consciente de que vivimos en una cultura de dominación, me pregunto ahora, igual que hace más de veinte años, qué valores y maneras de ser reflejan mi/nuestro compromiso con la libertad.

En retrospectiva, me doy cuenta de que, en los últimos veinte años, he conocido a mucha gente que dice estar comprometida con

la libertad y la justicia para todos y todas, aunque la manera en la que vive, los valores y maneras de ser que institucionaliza en el día a día, en rituales públicos y privados, contribuyen al mantenimiento de la cultura de dominación, ayudan a crear un mundo no libre. En el libro *Adonde vamos: ¿caos o comunidad?*, Martin Luther King nos dijo a los ciudadanos y ciudadanas de esta nación, con visión profética, que no podríamos avanzar si no vivíamos una «verdadera revolución de los valores».[16] Nos aseguró que:

> […] la estabilidad de ese ancho mundo que es nuestra casa implicará una revolución de los valores que acompañe las revoluciones científicas y de la libertad que envuelven la tierra. Tenemos que poner rápidamente en marcha un cambio de la sociedad orientada a las «cosas» hacia una sociedad orientada a las «personas». Cuando las máquinas y los ordenadores, el ánimo de lucro y los derechos de propiedad, son considerados más importantes que las personas, se hace imposible batir a los gigantes trillizos del racismo, el materialismo y el militarismo. Una civilización puede tambalearse con igual facilidad ante la quiebra moral y espiritual como puede hacerlo a causa de la quiebra financiera.[17]

Hoy en día, vivimos en una civilización que se tambalea. Vivimos en el caos, la incertidumbre sobre la posibilidad de construir y sostener una comunidad. Los personajes públicos que más nos hablan del retorno a valores antiguos encarnan los males que King describe. Su mayor compromiso es con el mantenimiento de sistemas de dominación: el racismo, el sexismo, la explotación de clases y el imperialismo. Promueven una visión perversa de libertad que la convierte en sinónimo de materialismo. Nos hacen creer que la dominación es «natural», que está bien que los fuertes se impongan sobre los débiles, los poderosos sobre los que no tienen poder. Lo que más me asombra es que tanta gente diga no aceptar estos valores, cuando nuestro rechazo colectivo de los mismos no puede ser completo si prevalecen en nuestras vidas cotidianas.

Estos días, me siento empujada a considerar cuáles son las fuerzas que nos impiden avanzar, que obstruyen la revolución de valores que nos permitiría vivir de otro modo. King nos enseñó a entender que si «queremos paz en la tierra», entonces «nuestras lealtades deben trascender nuestra raza, nuestro clan, nuestra clase y nuestra nación». Mucho antes de que la palabra «multiculturalismo» se pusiera de moda, nos instó a «desarrollar una perspectiva mundial». Y, sin embargo, lo que estamos presenciando hoy en nuestra vida cotidiana no es un afán de vecinos y extraños por desarrollar una perspectiva mundial, sino un retorno a un nacionalismo estrecho, al aislacionismo y a la xenofobia. Estos cambios suelen explicarse en términos neoconservadores y de la nueva derecha como intentos de introducir orden en el caos, de volver a un pasado (idealizado). En la noción de familia evocada en estos debates, se defienden los roles sexistas como tradiciones estabilizadoras. No es de extrañar que esta noción de vida familiar vaya acompañada de una noción de seguridad que sugiere que siempre estamos más seguros con personas de nuestro mismo grupo, raza, clase, religión, etc. Por más estadísticas sobre violencia doméstica, homicidio, violación y maltrato infantil que indiquen que, en realidad, la familia patriarcal idealizada no es un espacio «seguro» y que quienes vivimos alguna forma de ataque lo más probable es que lo recibamos de personas que se parecen a nosotros y no de extraños misteriosos y ajenos a nuestro grupo, estos mitos conservadores se mantienen. Parece que uno de los motivos principales por los que no hemos vivido una revolución de valores es que la cultura de dominación promueve necesariamente adicción a la mentira y a la negación.

Esta mentira adopta una forma supuestamente inocente donde personas blancas (e incluso alguna gente negra) sugieren que el

racismo ya no existe y que las condiciones de igualdad social están asentadas con suficiente solidez como para que cualquier persona negra que trabaje con ahínco logre la autosuficiencia económica. Ni hablar de que el capitalismo requiere la existencia de una enorme clase marginal de mano de obra excedente. La mentira adopta una forma donde los medios de comunicación de masas crean el mito de que el movimiento feminista ha transformado la sociedad por completo, hasta el punto de que la política del poder patriarcal ha quedado invertida y los hombres, en particular los hombres blancos, al igual que los hombres negros humillados, se han convertido en víctimas de las mujeres dominantes. Así pues, dice el mito, los hombres (en particular los varones negros) deben ir todos a una (como en las audiencias de Clarence Thomas)[18] para mantener y reafirmar la dominación patriarcal. Añadamos a esto la generalización de la idea de que las personas negras, otras minorías y las mujeres blancas les están quitando el trabajo a los varones blancos y que la gente es pobre y está desempleada porque quiere y se hará evidente que parte de nuestra crisis contemporánea está creada por una falta de acceso significativo a la verdad. Es decir, no solo se presentan a los individuos hechos falsos, sino que estos hechos se transmiten de una manera que favorece una mayor eficacia comunicativa. Cuando este apego a la desinformación, este consumo cultural y colectivo de información errónea, se combina con capas y capas de mentiras dichas por cada cual en su vida personal, nuestra capacidad de afrontar la realidad se ve drásticamente menoscabada, así como nuestra voluntad de intervenir y cambiar circunstancias injustas.

Si analizamos con ojo crítico el papel tradicional de la universidad en la búsqueda de la verdad y en la generación de conocimiento e información compartidos, descubrimos con dolorosa claridad que los

prejuicios que apoyan y mantienen la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo han distorsionado la educación de manera que ya no es una práctica de libertad. La petición de un reconocimiento de la diversidad cultural, un replanteamiento de las formas de conocer, una deconstrucción de las viejas epistemologías y la demanda concomitante de que haya una transformación de nuestras aulas, de la manera en que enseñamos y de lo que enseñamos han constituido una revolución necesaria: una revolución que trata de devolver la vida a una institución académica corrupta y moribunda.

Al principio, cuando todo el mundo empezó a hablar de diversidad cultural fue emocionante. Para aquellos y aquellas de nosotros en los márgenes (personas de color, gente de origen obrero, gais y lesbianas, etc.) que siempre hemos tenido emociones ambivalentes con respecto a nuestra presencia en las instituciones, donde el conocimiento se comparte de maneras que reinscriben el colonialismo y la dominación, era entusiasmante pensar que la visión de la justicia y de la democracia que estaba en el corazón del movimiento por los derechos civiles se haría realidad en el ámbito universitario. Al fin se abría la posibilidad de una comunidad de aprendizaje, un lugar donde se pudiera reconocer la diferencia, donde finalmente todos entenderían, aceptarían y afirmarían que nuestras maneras de conocer se forjan a lo largo de la historia y con las relaciones de poder. Por fin íbamos todos a derribar la negación académica colectiva y reconocer que la educación que la mayoría de nosotros había recibido y que impartíamos no había sido ni nunca sería neutral políticamente. Aunque era evidente que el cambio no sería inmediato, había una gran esperanza de que el proceso que habíamos puesto en marcha hiciera realidad el sueño de una educación como práctica de libertad.

Muchos de nuestros compañeros se resistieron al principio a participar de este cambio. Mucha gente descubrió que, al intentar respetar la «diversidad cultural», tenía que afrontar las limitaciones de su formación y de su conocimiento, así como una posible pérdida de «autoridad». A decir verdad, exponer determinadas verdades y determinados sesgos en el aula solía crear caos y confusión. La idea de que el aula debía ser siempre un lugar «seguro» y armonioso quedó puesta en cuestión. A muchos individuos les costaba entender plenamente la idea de que el reconocimiento de la diferencia podría requerir de nosotras y nosotros una disposición a ver cambios en las aulas, a permitir desplazamientos en las relaciones entre estudiantes. Muchas personas entraron en pánico. Lo que veían suceder no era la reconfortante imagen del crisol de diversidad cultural, la coalición arco iris donde todos y todas estaríamos juntos en nuestra diferencia, pero llevando la misma sonrisa de «que tengas un buen día». Esto pertenecía a la fantasía colonizadora, una perversión de la visión progresista de la diversidad cultural. Criticando este anhelo en una entrevista reciente, «Critical Multiculturalism and Democratic Schooling» (Multiculturalismo crítico y escolarización democrática), en la revista *International Journal of Educational Reform*, Peter McLaren afirma:

> La diversidad que de algún modo se constituye en una composición armoniosa de esferas culturales benignas es un modelo conservador y liberal de multiculturalismo del que, desde mi punto de vista, hay que deshacerse porque, cuando intentamos convertir la cultura en un espacio tranquilo de armonía y acuerdo donde las relaciones sociales existen dentro de formas culturales con pactos ininterrumpidos, suscribimos una forma de amnesia social en la que olvidamos que todo saber está forjado en historias que se desarrollan en el campo de los antagonismos sociales.[19]

Muchos profesores carecían de estrategias para abordar los antagonismos en el aula. Cuando a este miedo se le sumaba el rechazo al cambio que caracterizaba la actitud de la vieja guardia (en su mayoría varones blancos), se creaba el espacio para una violenta reacción colectiva contra cualquier forma de poderío.

De repente, profesores que se habían tomado en serio el multiculturalismo y la diversidad cultural empezaban a recular, expresando dudas, apoyando con su voto restauraciones de las tradiciones sesgadas o prohibiendo cambios en facultades y planes de estudio que aspiraban a introducir diversidad en la representación y en la perspectiva. Uniendo sus fuerzas a las de la vieja guardia, profesores antes abiertos toleraban tácticas (ostracismo, ninguneo, etc.) utilizadas por los profesores de mayor rango para disuadir a los miembros más jóvenes del profesorado de llevar a cabo cambios de paradigma que pudieran generar una transformación. En uno de mis seminarios sobre Toni Morrison, cuando realizábamos nuestra ronda de reflexiones críticas sobre el lenguaje de Morrison, una estudiante que respondía al tipo clásico de persona blanca, de pelo claro y vestida con ropa de J. Crew compartió con el resto que otro de sus profesores de Filología Inglesa, un hombre blanco mayor (cuyo nombre ninguna de las presentes quisimos saber), le había confesado que estaba muy contento de encontrar una estudiante que conservara el interés por leer literatura, palabras, el lenguaje de los textos y no «todas esas cosas de raza y género». Hasta cierto punto divertida por lo que él había deducido de ella, le había molestado la convicción que tenía el profesor de que las estrategias convencionales de abordar críticamente una novela no podían coexistir en un mismo aula con otras perspectivas nuevas.

Compartí entonces con la clase una anécdota que viví en una fiesta de Halloween. Un compañero nuevo, blanco, con el que estaba charlando por primera vez, se lanzó en una diatriba ante la simple mención de mi seminario sobre Toni Morrison, recalcando que *La canción de Salomón* era una mala adaptación de *Por quién doblan las campanas*, de Hemingway.[20] Lleno de apasionada aversión por Morrison, parecía compartir, como especialista en Hemingway, la preocupación, escuchada a menudo, de que las escritoras/pensadoras negras no son más que una pobre imitación de los «grandes» autores blancos. Sin ganas en aquel momento de lanzarme a la sesión ciento uno de «Desaprender el colonialismo, retirar el racismo y el sexismo», opté por la estrategia que había aprendido en aquel libro de autoayuda y de negación del patriarcado institucionalizado titulado *Las mujeres que aman demasiado*.[21] Me limité a decir: «¡Oh!». Después le aseguré que leería otra vez *Por quién doblan las campanas*, a ver si encontraba la misma conexión. Estos dos incidentes aparentemente triviales revelan cuán asentado está el miedo a que cualquier descentramiento de las civilizaciones occidentales, del canon masculino blanco, sea en realidad un acto de genocidio cultural.

Alguna gente piensa que todos los que apoyan la diversidad cultural quieren sustituir una dictadura del saber por otra, cambiando un modo establecido de pensamiento por otro. Este es tal vez el error de percepción más grave hacia la diversidad cultural. Aunque entre nosotros haya personas cuyo excesivo fervor les lleve a esperar la sustitución de un conjunto de absolutos por otro, cambiando solo el contenido, esta perspectiva no representa adecuadamente las visiones progresistas de cómo el compromiso con la diversidad cultural puede transformar en un sentido constructivo el mundo universitario. En todas las revoluciones

culturales, hay periodos de caos y confusión, momentos en los que se cometen graves errores. Si tenemos miedo de los errores, de equivocarnos al hacer las cosas, y estamos autoevaluándonos sin cesar, nunca lograremos que el mundo universitario sea un lugar culturalmente diverso, donde los investigadores y los planes de estudio aborden cada una de las dimensiones de esa diferencia.

A medida que la reacción aumenta, los presupuestos se recortan y el empleo se hace aún más escaso; muchas de las pocas intervenciones progresistas introducidas para cambiar la universidad, para crear un clima abierto de diversidad cultural, corren el peligro de acabar socavadas o eliminadas. No habría que pasar por alto estas amenazas. Tampoco debería cambiar nuestro compromiso colectivo con la diversidad cultural porque aún no hayamos ideado y puesto en práctica estrategias perfectas a la altura del desafío. Para crear una universidad que sea diversa desde el punto de vista cultural, debemos comprometernos plenamente. Inspirándonos en otros movimientos por el cambio social, en los esfuerzos por los derechos civiles y la liberación feminista, debemos aceptar la naturaleza prolongada de nuestra lucha y estar dispuestas a mantenernos pacientes y alerta. A fin de comprometernos con la labor de transformación de la universidad para que sea un lugar donde la diversidad cultural conforme cada aspecto de nuestro aprendizaje, debemos abrazar la lucha y el sacrificio. No podemos caer fácilmente en el desaliento. No podemos desesperarnos cuando haya conflicto. Nuestra solidaridad debe sostenerse sobre una creencia compartida en un espíritu de apertura intelectual que celebre la diversidad, acoja el disenso y se regocije en el compromiso colectivo con la verdad.

Saco fuerzas de la vida y de la obra de Martin Luther King, y a menudo me acuerdo de su profunda lucha interna cuando se sintió

llamado por sus creencias religiosas a oponerse a la guerra en Vietnam. Con miedo a alejar a sus seguidores de la burguesía conservadora y a la Iglesia negra, King meditó sobre un pasaje de la Epístola a los Romanos, capítulo XII, versículo 2, que le recordó la necesidad del disenso, del cuestionamiento y del cambio: «No os conforméis a este mundo, sino transformaos por medio de la renovación de vuestro entendimiento». Todas las personas que participamos del mundo universitario y de la cultura en su conjunto estamos llamadas a renovar nuestro entendimiento si queremos transformar las instituciones educativas (y la sociedad) para que la manera en que vivimos, enseñamos y trabajamos pueda reflejar nuestro deleite por la diversidad cultural, nuestra pasión por la justicia y nuestro amor por la libertad.

[16] Martin Luther King, *Adonde vamos: ¿caos o comunidad?*, Barcelona: Aymá, 1968.

[17] *Ibid.*

[18] La autora se refiere a las audiencias de confirmación a la Corte Suprema de este juez conservador estadounidense en 1991. La activista afroamericana Anita Hill testificó en su contra, denunciando que Thomas la había acosado sexualmente en la década de los ochenta, cuando era su supervisor en la Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo de Estados Unidos. Sin embargo, el Senado confirmó la nominación de Thomas y Hill fue objeto de durísimas críticas. *(N. de la T.).*

[19] Peter McLaren y Joe Kincheloe, «Critical Multiculturalism and Democratic Schooling: An Interview with Peter McLaren and Joe Kincheloe», *International Journal of Educational Reform*, vol. I, n.º 4, 1 de octubre de 1992, pp. 392-405.

[20] Toni Morrison, *La canción de Salomón*, Barcelona: Plaza & Janés, 2001 (1977). Ernest Hemingway, *Por quién doblan las campanas*, Barcelona: Debolsillo, 2018 (1940).

[21] Robin Norwood, *Las mujeres que aman demasiado*, Barcelona: Ediciones B, 2006 (1985).

Martin Luther King, *Adonde vamos: ¿caos o comunidad?*, Barcelona: Aymá, 1968.
[17]

Ibid.

La autora se refiere a las audiencias de confirmación a la Corte Suprema de este juez conservador estadounidense en 1991. La activista afroamericana Anita Hill testificó en su contra, denunciando que Thomas la había acosado sexualmente en la década de los ochenta, cuando era su supervisor en la Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo de Estados Unidos. Sin embargo, el Senado confirmó la nominación de Thomas y Hill fue objeto de durísimas críticas. *(N. de la T.).*

Peter McLaren y Joe Kincheloe, «Critical Multiculturalism and Democratic Schooling: An Interview with Peter McLaren and Joe Kincheloe», *International Journal of Educational Reform*, vol. I, n.º 4, 1 de octubre de 1992, pp. 392-405.

Toni Morrison, *La canción de Salomón*, Barcelona: Plaza & Janés, 2001 (1977). Ernest Hemingway, *Por quién doblan las campanas*, Barcelona: Debolsillo, 2018 (1940).

Robin Norwood, *Las mujeres que aman demasiado*, Barcelona: Ediciones B, 2006 (1985).

[18]
[16]
[20]
[19]
[21]

03

Abrazar el cambio

Enseñar en un mundo multicultural

A pesar de la atención que se presta en nuestras sociedades contemporáneas al multiculturalismo, en particular en la educación, no existe suficiente debate práctico sobre cómo es posible transformar la configuración de las aulas para que la experiencia de aprendizaje sea inclusiva. Si el esfuerzo por respetar y honrar la realidad social y las experiencias de los grupos no blancos de esta sociedad debe reflejarse en un proceso pedagógico, entonces, como profesores (en todos los niveles, desde la escuela primaria hasta la universidad), debemos reconocer que tal vez nuestros estilos de enseñanza deben cambiar. Afrontémoslo: a la mayoría de nosotros y nosotras nos enseñaron en aulas donde los estilos docentes reflejaban la idea de una sola norma de pensamiento y de experiencia, que se nos instaba a creer que era universal. Esto ha sido así tanto para los profesores no blancos como para los profesores blancos. La mayoría de nosotros hemos aprendido a enseñar emulando este modelo. A resultas, a muchos profesores les inquietan las consecuencias políticas de una educación multicultural, porque temen perder el control en un aula donde no hay una única forma de abordar un tema: solo formas múltiples y referencias múltiples.

Desde la profesión docente, debemos reconocer que cualquier esfuerzo por transformar las instituciones para que reflejen un punto de vista multicultural ha de tener en cuenta los miedos que despierta

entre el profesorado cualquier petición de cambio de paradigma. Hacen falta lugares de formación donde las y los docentes tengan la oportunidad de expresar estas preocupaciones a la vez que aprenden a crear estrategias para abordar el aula y los planes de estudio multiculturales. Cuando entré en el Oberlin College, me inquietó lo que me parecía una falta de comprensión por parte de muchos profesores sobre cómo podía ser un aula multicultural. Chandra Mohanty, compañera del Departamento de Estudios de las Mujeres, compartía esta preocupación. Aunque ninguna de las dos teníamos aún plaza fija, nuestra firme convicción de que el campus de Oberlin no estaba afrontando plenamente el cambio de los planes de estudio y de las prácticas docentes en un sentido progresista y de promoción de la inclusión nos llevó a intentar dilucidar cómo intervenir en el proceso. Partimos de la perspectiva de que el grueso del profesorado de Oberlin, en su inmensa mayoría blanco, tenía básicamente buenas intenciones, se preocupaba por la calidad de la educación que los y las estudiantes recibían en nuestro campus y, por lo tanto, era probable que apoyara cualquier esfuerzo por generar conciencia crítica. Decidimos organizar juntas una serie de seminarios centrados en la pedagogía transformadora que estaría abierta a todo el profesorado. En un principio, también podían asistir estudiantes, pero nos dimos cuenta de que su presencia inhibía el debate honesto. En la primera sesión, por ejemplo, varios profesores varones blancos hicieron comentarios que podían considerarse terriblemente racistas y las y los estudiantes, al marcharse, difundieron lo que se había dicho por toda la facultad. Puesto que nuestra intención era generar conciencia crítica, no queríamos que el seminario fuera un espacio donde alguien pudiera sentirse atacado o pensar que se mancillaba su reputación como profesor. No obstante, sí que queríamos que

fuera un lugar de confrontación constructiva e interrogación crítica. Para asegurarnos de que esto fuera así, era preciso excluir al estudiantado.

En el primer encuentro, Chandra (cuya formación es en ciencias de la educación) y yo hablamos de los factores que habían influido en nuestras prácticas pedagógicas. Yo hice hincapié en el impacto de la obra de Freire en mi pensamiento. Como había estudiado de niña en colegios segregados racialmente, hablé de la experiencia de aprender cuando la propia vivencia se reconoce como algo central y significativo, y cómo cambió la situación con la desegregación, cuando los niños y niñas negros nos vimos obligados a asistir a colegios donde se nos consideraba objetos y no sujetos. A muchos de los profesores presentes en el primer encuentro les inquietó nuestra discusión abierta de posicionamientos políticos. Una y otra vez hubo que recordar a todo el mundo que la educación no es políticamente neutral. Cuando recalcábamos que un profesor blanco en un Departamento de Filología Inglesa que solo enseña obras de «grandes autores blancos» está tomando una decisión política, teníamos que combatir y elaborar con sistematicidad el deseo arrollador de la gente de negar la política de racismo, sexismo, heterosexismo, etc., que da forma a cómo y qué enseñamos. Descubrimos una y otra vez que a casi todo el mundo, en particular a la vieja guardia, le inquietaba más el reconocimiento abierto del papel que jugaban nuestras perspectivas políticas en la configuración de nuestra pedagogía que su aceptación pasiva de formas de enseñar y aprender que reflejaban prejuicios, en particular una posición supremacista blanca.

Para compartir con otros compañeros nuestros esfuerzos de intervención, invitamos a profesores de universidades de todo el país a venir y hablar (tanto formal como informalmente) del tipo de

trabajo que estaban haciendo para transformar la enseñanza y el aprendizaje y hacer posible una educación multicultural. Invitamos al entonces profesor de Religión y Filosofía de Princeton, Cornel West, a realizar una ponencia sobre «Descentrar la civilización occidental». Teníamos la esperanza de que el corte tradicional de su formación y su práctica progresista como investigador infundiera a todo el mundo optimismo sobre nuestra capacidad de cambio. En la sesión informal, algunos profesores varones blancos tuvieron la valentía de decir con franqueza que podían aceptar la necesidad de cambio, pero que no tenían claras las consecuencias de esos cambios. Esto nos recordó que no es fácil para los individuos cambiar de paradigma y que debe haber espacio para que la gente exprese sus miedos, para que hable de lo que está haciendo, cómo lo está haciendo y por qué. Uno de nuestros encuentros más fructíferos fue uno en el que pedimos a profesores de diferentes materias (matemáticas y ciencias incluidas) que hablaran de manera informal sobre cómo había cambiado su forma de enseñar a partir del deseo de ser más inclusivos. Escuchar las descripciones que iba haciendo cada persona de estrategias concretas ayudaba a disipar los miedos. Fue decisivo que profesores más tradicionales o conservadores que habían querido hacer cambios hablaran de sus motivaciones y de sus estrategias.

Cuando la serie de encuentros terminó, Chandra y yo tuvimos una sensación inicial de inmensa decepción. No nos habíamos dado cuenta de hasta qué punto hacía falta en la facultad desaprender el racismo, aprender de la colonización y la descolonización y valorar plenamente la necesidad de crear una experiencia de aprendizaje humanista y democrático.

Con demasiada frecuencia descubríamos una voluntad de incluir a aquellos considerados «marginales» que no iba acompañada de la

disposición a conceder a su trabajo el mismo respeto y consideración que se daba al trabajo de otros. En los Estudios de las Mujeres, por ejemplo, sucedía a menudo que no se hablaba de mujeres de color hasta el final del semestre o se hacía un batiburrillo con todo lo que tenía que ver con la raza y la diferencia en una sola lección. Este tipo de inclusión simbólica instrumental no es transformación multicultural, pero nos resulta familiar, porque es el tipo de cambio aislado más probable. Permítaseme otro ejemplo. ¿Qué significa que una profesora blanca de Filología Inglesa esté deseosa de incluir en la programación de su asignatura una obra de Toni Morrison, pero luego enseñe esa obra sin hacer ni una sola referencia a la raza o a la etnia? He oído a mujeres blancas «vanagloriarse» de que, al no insistir en la raza, han enseñado a las y los estudiantes que las escritoras negras son «tan buenas» como el canon masculino blanco. Claramente, este tipo de pedagogía no es una interrogación de los sesgos que establecen los cánones convencionales (cuando no todos los cánones), sino otra variante de inclusión simbólica instrumental.

La poca disposición a abordar la enseñanza desde un posicionamiento que incluya la conciencia de la raza, el sexo y la clase con frecuencia hunde sus raíces en el miedo a que las aulas se tornen incontrolables, a que las emociones y las pasiones se desboquen. Hasta cierto punto, todos sabemos que cuando se abordan en clase temas que apasionan a las y los estudiantes, siempre existe la posibilidad de confrontación, de expresión vehemente de ideas o, incluso, de conflicto. En muchos de mis textos sobre pedagogía, en particular en aulas con gran diversidad, he hablado de la necesidad de analizar críticamente el modo en que nosotros, como profesores, conceptualizamos cómo debería ser el espacio para el aprendizaje. Muchos profesores me han transmitido

su impresión de que el aula debería ser un lugar «seguro»; esto suele querer decir que el profesor imparte su clase a un grupo de estudiantes que escuchan en silencio y solo responden cuando se les pide. La experiencia de profesores que educan para cultivar la conciencia crítica indica que muchos estudiantes, en particular estudiantes de color, pueden no sentirse en absoluto «seguros» en lo que parece ser un espacio neutral. La falta de sensación de seguridad es lo que suele fomentar un silencio prolongado o una falta de implicación por parte del estudiantado.

Hacer del aula un entorno democrático, donde todo el mundo siente la responsabilidad de aportar, es un objetivo central de la pedagogía transformadora. A lo largo de mi carrera docente, los profesores blancos me han manifestado muchas veces su preocupación por estudiantes no blancos que no hablan. A medida que el aula se vuelve más diversa, los profesores se encuentran con que la política de dominación tiende a reproducirse en el entorno educativo. Por ejemplo, los estudiantes varones blancos siguen siendo los que llevan la voz cantante en nuestras clases. Las y los estudiantes de color y algunas mujeres blancas manifiestan su miedo a que sus iguales les juzguen como personas intelectualmente inadecuadas. He dado clase a estudiantes de color excelentes, muchos de ellos de los cursos superiores, que se las han arreglado hábilmente para no tener que hablar nunca en clase. Algunos tienen la sensación de que hay menos probabilidades de sufrir un ataque si se limitan a no afirmar su subjetividad. Me han contado que muchos profesores nunca mostraron ningún tipo de interés en escuchar su voz. Aceptar el descentramiento de Occidente globalmente, abrazar el multiculturalismo, obliga a los profesionales de la educación a centrarse en la cuestión de la voz. ¿Quién habla? ¿Quién escucha? Y ¿por qué? Preocuparse por si

todos las y los estudiantes cumplen con su responsabilidad de contribuir al aprendizaje en el aula no es un planteamiento habitual en lo que Freire ha llamado el «sistema bancario de educación», donde a los estudiantes se los considera meros consumidores pasivos. Como tantos profesores enseñan desde este punto de vista, resulta difícil crear el tipo de comunidad de aprendizaje que puede abrazar plenamente el multiculturalismo. Las y los estudiantes están más dispuestos a abandonar su dependencia del sistema bancario de educación que sus profesores. También están mucho más dispuestos a afrontar el desafío del multiculturalismo.

Ha sido desde el aula, como profesora, desde donde he podido constatar el poder de una pedagogía transformadora arraigada en el respeto por el multiculturalismo. Como trabajo con una pedagogía crítica basada en mi interpretación de las enseñanzas de Freire, entro en el aula con la idea de que debemos construir una «comunidad» para crear un clima de apertura y de rigor intelectual. En lugar de poner el acento en los asuntos de seguridad, estoy convencida de que el sentimiento de comunidad crea la sensación de que hay un compromiso compartido y un bien común que nos vinculan. Lo que todos compartimos idealmente es el deseo de aprender: de recibir de manera activa conocimiento que mejore nuestro desarrollo intelectual y nuestra capacidad de vivir de un modo más pleno en el mundo. Desde mi experiencia, la única manera de construir comunidad en el aula es reconocer el valor de cada una de las voces. En mis clases, las y los estudiantes tienen periódicos y a menudo escriben párrafos durante la clase que se leen los unos a los otros. Esto sucede al menos una vez por clase con independencia del tamaño del grupo. La mayoría de los grupos a los que doy clase no son pequeños. Oscilan entre los treinta y los sesenta estudiantes y, a veces, he tenido que dar clase a más de

cien. Oírse unos a otros (el sonido de las diferentes voces), escucharse, constituye un ejercicio de reconocimiento. También asegura que ningún estudiante permanece invisible en el aula. A algunos estudiantes les molesta tener que hacer intervenciones orales y, por lo tanto, he tenido que aclarar desde el principio que este es un requisito de mis clases. Incluso cuando ha habido algún estudiante presente cuya voz no hemos podido oír a través del sonido de sus palabras, ha podido hacer sentir su presencia a través de la lengua de signos (aunque no hayamos podido leer los signos).

Al principio, cuando entré en el marco del aula multicultural y multiétnica, no estaba preparada. No sabía cómo lidiar de manera provechosa con tanta «diferencia». A pesar de la política progresista y de mi profundo compromiso con el movimiento feminista, nunca me había visto obligada a trabajar en un marco verdaderamente diverso y me faltaban las habilidades necesarias. Esto es lo que les pasa a la mayoría de los profesionales de la educación. A muchos docentes de Estados Unidos les cuesta conceptualizar cómo será el aula cuando se les presentan los estudios demográficos que indican que la «blanquitud» puede dejar de ser la norma étnica en el marco del aula en todos los niveles educativos. A decir verdad, los docentes estamos poco preparados para vérnoslas con la diversidad. Este es el motivo por el que tantos de nosotros nos aferramos obstinadamente a los viejos patrones. Mientras trabajaba para crear estrategias de enseñanza que dieran cabida al aprendizaje multicultural, me pareció necesario reconocer lo que en otros artículos sobre pedagogía he llamado diferentes «códigos culturales». Para enseñar bien a un cuerpo estudiantil diverso, he de aprender estos códigos. Y también los estudiantes tienen que aprenderlos. Esta acción transforma por sí sola el aula. El proceso de compartir ideas e información no avanza siempre a la misma

velocidad, como puede hacerlo en contextos más homogéneos. A menudo, los profesores y los estudiantes tienen que aprender a aceptar diferentes maneras de conocer, nuevas epistemologías, en el marco multicultural.

Al igual que a los profesores puede costarles cambiar de paradigma, también a los estudiantes puede resultarles difícil. Siempre he creído que el estudiantado tiene que disfrutar del aprendizaje. No obstante, descubrí que había mucha más tensión en el marco del aula diversa, cuando la filosofía de la enseñanza estaba arraigada en la pedagogía crítica y (en mi caso) en la pedagogía crítica feminista. La presencia de tensión (y en ocasiones incluso de conflicto) suponía a menudo que las y los estudiantes no disfrutaran de mis clases ni me adoraran, tal y como yo habría querido secretamente. Enseñar en el marco de una disciplina tradicional desde la perspectiva de la pedagogía crítica supone que a menudo me encuentro con estudiantes que emiten quejas como: «Pensaba que esto era una clase de Lengua y Literatura, ¿por qué hablamos tanto de feminismo?» (o de raza o de clase, podrían añadir). En el aula transformada suele haber una necesidad mucho mayor de explicar la filosofía, la estrategia y la intención subyacentes que en el marco «estándar». A lo largo de los años he descubierto que buena parte del estudiantado que reniega sin cesar durante mis clases contacta conmigo un tiempo después para contarme lo mucho que aquella experiencia le supuso, cuánto aprendió. Desde mi función profesoral, he tenido que renunciar a mi necesidad de sentir de forma inmediata que mi manera de enseñar funciona (lo cual no quita que sí obtenga algunas gratificaciones instantáneas) y aceptar que tal vez las y los estudiantes no aprecian enseguida el valor de determinado punto de vista o de determinado proceso. Lo emocionante de crear una comunidad de aula donde se

respeta cada una de las voces es que hay infinitamente más retroalimentación, porque las y los estudiantes sienten la libertad de hablar —y de contestar—. Y, sí, a menudo lo que devuelven son críticas. Dejar de necesitar una afirmación inmediata fue decisivo para mi crecimiento como profesora. Aprendí a respetar que cambiar de paradigma o compartir conocimiento de una forma nueva supone un reto; a los estudiantes les lleva tiempo vivir este reto como algo positivo.

Las y los estudiantes me enseñaron, también, que es necesario practicar la compasión en estos nuevos marcos de aprendizaje. No me he olvidado del día en que una estudiante llegó a clase y me dijo: «Asistimos a tu clase. Aprendemos a mirar el mundo desde una perspectiva crítica, aprendemos a tener en cuenta la raza, el sexo y la clase. Y ya no podemos disfrutar de la vida». Al echar un vistazo a la clase, vi cómo las y los estudiantes, de todas las razas, orientaciones sexuales y etnias, asentían con la cabeza. Y por primera vez me di cuenta de que puede haber, y por lo general hay, cierto nivel de dolor implícito al renunciar a las formas antiguas de pensar y conocer y aprender nuevos enfoques. Respeto ese dolor. Y ahora, cuando doy clase, incluyo un reconocimiento de este dolor, es decir, hablo del cambio de paradigma y del malestar que puede provocar. Las y los estudiantes blancos que están aprendiendo a pensar con una mirada crítica las cuestiones de la raza y del racismo pueden volver a casa por vacaciones y de repente ver a su padre y a su madre bajo una luz diferente. Puede que reconozcan en ellos ideas no progresistas, racismo, etc., y tal vez les duela que las nuevas formas de conocer lleguen a crear extrañamiento donde antes no lo había. Cuando retomamos la clase después de las vacaciones, suelo pedirles a las y los estudiantes que compartan el impacto que las ideas que han aprendido o trabajado en el aula han

tenido en su experiencia fuera. Esto les brinda la oportunidad de constatar que las experiencias difíciles pueden ser comunes y de practicar la integración de la teoría con la práctica: formas de saber con maneras de ser. Practicamos interrogando tanto las maneras de ser como las ideas. A través de este proceso, construimos comunidad.

A pesar de la atención que se presta a la diversidad, a pesar de nuestros deseos de inclusión, muchos profesores siguen enseñando en aulas que son predominantemente blancas. En estos ambientes suele prevalecer un espíritu de inclusión simbólica instrumental. Por eso es tan decisivo que se estudie, entienda y debata la «blanquitud»; para que todo el mundo aprenda que la afirmación de multiculturalismo, y una perspectiva inclusiva no sesgada, puede y debe estar presente haya o no personas de color. Transformar estas aulas constituye un reto tan grande como aprender a enseñar bien en entornos de diversidad. Cuando no hay más que una persona de color en el aula, suele suceder que otros la objetualizan y le obligan a asumir el papel de «informante nativo». Por ejemplo, se está leyendo una novela de un autor coreano-americano. Los estudiantes blancos se dirigen al único estudiante de origen coreano para que les explique las cosas que ellos no entienden. Esto supone una carga injusta para ese estudiante. Los profesores pueden intervenir en este proceso dejando claro desde el principio que la experiencia no nos hace expertos y, tal vez incluso, explicando lo que supone situar a alguien en el papel del «informante nativo». Hay que explicitar que los profesores no pueden intervenir si ellos también ven a los estudiantes como «informantes nativos». A menudo vienen a mi despacho estudiantes a quejarse de la falta de inclusión en la clase de otro profesor. Por ejemplo, una clase sobre pensamiento social y político en Estados Unidos que no incluye ninguna obra de

una mujer. Cuando las estudiantes se quejan al profesor de esta falta de inclusión, se les dice que hagan sugerencias de la bibliografía que se podría utilizar. Esto supone una carga injusta para la estudiante. También hace que parezca que solo es importante abordar los sesgos si hay alguien que se queja. Cada vez hay más estudiantes que emiten sus quejas porque quieren una educación humanista no sesgada y democrática.

El multiculturalismo obliga a los profesionales de la educación a reconocer las fronteras estrechas que han configurado el modo en que se comparte el conocimiento en el aula. Nos fuerza a todos nosotros a reconocer nuestra complicidad con la aceptación y con la perpetuación de sesgos de todo tipo. Las y los estudiantes están ansiosos por romper barreras en su camino hacia el saber. Están dispuestos a entregarse a la maravilla del reaprendizaje y a aprender maneras de conocer que van a contracorriente. Cuando nosotros, como docentes, permitimos que nuestra pedagogía se transforme radicalmente con nuestro reconocimiento de un mundo multicultural, podemos brindar a las y los estudiantes la educación que desean y merecen. Podemos enseñar con estrategias que transforman la conciencia, creando un clima de libre expresión, que es la esencia de una educación humanista verdaderamente liberadora.

04

Paulo Freire

Juego en este texto a dialogar conmigo misma, Gloria Watkins, en conversación con bell hooks, mi voz en la escritura. Quería hablar de Paulo y de su obra así porque este formato me permite una intimidad (una familiaridad) que no me parece posible alcanzar con un artículo. Y esta es la manera que he encontrado de compartir la dulzura, la solidaridad de la que hablo.

Gloria Watkins: De la lectura de tus libros *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*, *Feminist Theory. From Margin to Center* (Teoría feminista. Del margen al centro) y *Talking Back* (Replicar)[22] se desprende que tu desarrollo como pensadora crítica se ha visto muy influido por la obra de Paulo Freire. ¿Puedes contar por qué su obra ha tenido un impacto tan profundo en tu vida?

bell hooks: Años antes de conocer a Paulo Freire, había aprendido mucho de su obra, había aprendido nuevas maneras de pensar la realidad social que eran liberadoras. Con frecuencia, cuando los estudiantes y los profesores universitarios leen a Freire, se acercan a su trabajo desde una perspectiva voyerista y en su lectura identifican dos posiciones: la posición de sujeto de Freire, el educador (que suele suscitar más interés en ellos que las ideas o sujetos de los que él habla) y los grupos oprimidos/marginados de los que habla. En relación con estas dos posiciones de sujeto, se sitúan como observadores, como figuras externas. Cuando llegué a la obra de Freire, justo en un momento de mi vida en el

que estaba empezando a cuestionar de un modo profundo e integral la política de dominación, el impacto del racismo, del sexismo, de la explotación de clase y del tipo de colonización interna que se produce en Estados Unidos, me sentí identificada hasta la médula con los campesinos marginados de los que habla o con mis hermanas y hermanos negros, mis camaradas de Guinea-Bisáu. Ya sabes, yo había llegado a la universidad desde el sur negro y campesino, había vivido toda la lucha por la desegregación racial y me sentía en resistencia pero sin un lenguaje político para expresar este proceso. Paulo fue uno de los pensadores cuya obra me daba un lenguaje. Me hizo pensar a fondo en la construcción de una identidad en resistencia. Hay una frase de Freire que se convirtió en un mantra revolucionario para mí: «No podemos entrar en la lucha como objetos para convertirnos luego en sujetos». En realidad, es difícil encontrar las palabras adecuadas para explicar hasta qué punto esta afirmación era como una puerta cerrada: luchaba en mi interior por encontrar la llave y esa lucha me metió en un proceso de pensamiento crítico que fue transformador. Esta experiencia situó a Freire en mi mente y en mi corazón como un maestro estimulante cuya obra llevó más allá mi propia lucha contra el proceso colonizador…, contra la mentalidad colonizadora.

GW: En tu obra, evidencias una preocupación permanente por el proceso de descolonización, en particular en cuanto afecta a las personas afroamericanas que viven en el seno de la cultura supremacista blanca de Estados Unidos. ¿Ves una conexión entre el proceso de descolonización y el acento que pone Freire en la «concienciación»?

bh: Oh, desde luego. Como las fuerzas colonizadoras son tan poderosas en este patriarcado capitalista supremacista blanco,

parece que las personas negras siempre tienen que estar renovando su compromiso con un proceso político descolonizador que debería ser fundamental para nuestras vidas, pero no lo es. De la misma manera, la obra de Freire, en su comprensión global de las luchas de liberación, siempre hace hincapié en que esa es la fase inicial fundamental de la transformación: ese momento histórico en el que la persona empieza a pensar críticamente sobre sí misma y la identidad en relación con sus circunstancias políticas. De nuevo, este es uno de los conceptos que los lectores de Estados Unidos suelen malinterpretar en la obra de Freire (y en la mía). Muchas veces me dicen que parece que doy a entender que es suficiente con que los individuos cambien su manera de pensar. Y, fíjate, hasta su uso de la palabra «suficiente» nos dice algo de la actitud que introducen en la cuestión. Tiene un tono paternalista, que no transmite una comprensión sincera de hasta qué punto un cambio de actitud (aunque no suponga que el proceso de transformación ha terminado) puede ser significativo para las personas colonizadas/oprimidas. Freire ha tenido que recordar a los lectores una y otra vez que nunca ha hablado de la concienciación como un fin en sí mismo, sino siempre como un elemento al que se suma la praxis significativa. Freire lo formula de muchas maneras diferentes. Me gusta cuando habla de la necesidad de verificar en la praxis lo que sabemos en la conciencia:

> Esto significa, insistamos en ello, que los seres humanos no vamos más allá de la situación concreta, de la condición en la que nos encontramos, solo por nuestra conciencia o nuestras intenciones, por buenas que sean. Las posibilidades que tuve de trascender los estrechos límites de la celda de 1,70 por 0,60 metros en la que estuve encerrado después del golpe de Estado de abril de 1964 no fueron suficientes para cambiar mi condición de prisionero. Estuve siempre en la celda, privado de libertad, por más que

> pudiera imaginar el mundo exterior. Pero, por otro lado, la praxis no es acción ciega, privada de intención o finalidad. Es acción y reflexión. Los hombres y las mujeres son seres humanos porque están constituidos históricamente como seres de praxis y, en el proceso, se han hecho capaces de transformar el mundo, de dotarlo de sentido.

Creo que muchos movimientos políticos progresistas no logran tener un impacto duradero en Estados Unidos precisamente porque no hay una comprensión suficiente de la «praxis». Esto es lo que me remueve cuando leo lo que dice Antonio Faundez en *Por una pedagogía de la pregunta*:

> […] una de las cosas que aprendimos en Chile, en esa pre-reflexión sobre lo cotidiano, era que las afirmaciones abstractas políticas, religiosas o morales, que eran excelentes, no se transformaban, no se concretaban en las acciones individuales. Éramos revolucionarios en abstracto, no en la vida cotidiana. Creo que la revolución comienza justamente en la revolución de la vida cotidiana. Vivir lo que se defiende todos los días, individualmente, me parece fundamental.[23]

Siempre me quedo atónita cuando veo a las personas progresistas actuar como si creer que nuestras vidas deben ser un ejemplo vivo de nuestra política fuera una posición moral ingenua.

GW: Hay muchas lectoras de Freire que creen que el lenguaje sexista de su obra, que no cambió ni siquiera ante el cuestionamiento del movimiento y de la crítica feministas contemporáneos, constituye un ejemplo negativo. La primera vez que leíste a Freire, ¿cuál fue tu reacción ante el sexismo de su lenguaje?

bh: No ha habido ni un solo momento leyendo a Freire en el que no haya sido consciente no solo del sexismo del lenguaje, sino de la manera en que él (al igual que otros dirigentes políticos, intelectuales y pensadores críticos progresistas del tercer mundo,

como Fanon, Memmi, etc.) construye un paradigma falocéntrico de la liberación, donde la libertad y la experiencia de masculinidad patriarcal están siempre ligadas, como si fueran una sola y misma cosa. Esto siempre es una fuente de angustia para mí, porque representa un área ciega en la perspectiva de hombres que tienen una honda visión. Sin embargo, nunca he querido que la crítica de esta área ciega eclipse la capacidad de nadie (en particular de ninguna feminista) de aprender de sus ideas. Por eso me cuesta hablar del sexismo en la obra de Freire; me cuesta encontrar un lenguaje que ofrezca estrategias para enmarcar la crítica y, al mismo tiempo, mantener el reconocimiento de todo lo que hay que valorar y respetar en su obra. Me parece que la oposición binaria tan incrustada en el pensamiento y el lenguaje occidentales torna prácticamente imposible transmitir una respuesta compleja. El lenguaje de las primeras obras de Freire evidencia su sexismo, a pesar de lo cual sigue habiendo muchos elementos liberadores. No hace falta disculpar el sexismo. El propio modelo de pedagogía crítica de Freire invita a la interrogación crítica de este defecto de su obra. Pero la interrogación crítica no es lo mismo que el rechazo.

GW: Así que ¿no ves ninguna contradicción entre el valor que otorgas a la obra de Freire y tu compromiso con la investigación feminista?

bh: El pensamiento feminista me da la fuerza para involucrarme en una crítica constructiva de la obra de Freire (una crítica que me hizo falta para no absorber pasivamente como joven lectora la visión del mundo que esta obra presenta) y, sin embargo, hay muchos otros puntos de vista desde los que me acerco a su trabajo que me permiten experimentar su valor, que hacen posible que este trabajo me toque en el núcleo mismo de mi ser. Cuando

hablo con feministas académicas (por lo general mujeres blancas) que creen que deben descartar o restar valor a la obra de Freire por su sexismo, veo claramente la manera en la que las diferentes respuestas se conforman a partir del punto de vista desde el que nos acercamos a la obra. Yo llegué a Freire sedienta, muerta de sed (de la manera en que el sujeto colonizado, marginado, que aún no sabe cómo romper con la sujeción del *statu quo*, que anhela el cambio, está necesitado, está sediento), y descubrí en su obra (y en la obra de Malcolm X, Fanon, etc.) una manera de aplacar esta sed. Poder acceder a una obra que promueve la propia liberación es un regalo tan poderoso que no importa mucho si el regalo tiene defectos. Piénsese en la obra como agua con un poco de suciedad. Cuando estás sedienta, el orgullo no te impide retirar la suciedad y saciar tu sed con el agua. Para mí se trata de una experiencia que se parece mucho a la manera en la que los individuos con privilegios responden al uso del agua en el contexto del primer mundo. Cuando eres una persona privilegiada que vives en uno de los países más ricos del mundo, puedes derrochar recursos. Y, en particular, es posible que justifiques desechar algo que consideras que está contaminado. Mírese lo que la mayoría de la gente hace con el agua en este país. Muchas personas compran agua especial porque consideran que el agua del grifo no está limpia, pero, por supuesto, esta compra es un lujo. Hasta nuestra capacidad de ver suciedad en el agua que sale del grifo está constituida por una perspectiva imperialista de consumo. Es una expresión del lujo y no una mera reacción al estado del agua. Si abordamos el acto de beber agua del grifo desde una perspectiva global, la manera de hablar de ello cambia por completo. Tenemos que considerar lo que la inmensa mayoría

de personas con sed del mundo tiene que hacer para conseguir agua. La obra de Paulo ha sido agua viva para mí.

GW: ¿En qué medida crees que tu experiencia como afroamericana te ha permitido relacionarte con la obra de Freire?

bh: Tal y como he apuntado, como me crie en una zona rural, en el sur agrario, entre personas negras que trabajaban la tierra, me sentía íntimamente conectada con el debate sobre la vida campesina en la obra de Freire y su relación con la alfabetización. Ya sabes que no hay libros de historia que cuenten de verdad la historia de lo difícil que era la política de la vida cotidiana para las personas negras en el sur de la segregación racial, cuando había tanta gente analfabeta que dependía a menudo de personas racistas para que le explicaran, le leyeran, le escribieran. Yo formé parte de una generación que adquirió estas habilidades con una accesibilidad a la educación que aún era nueva. El hincapié que hicieron las personas negras en la educación como una herramienta necesaria para la liberación durante la esclavitud y a lo largo del periodo de reconstrucción impregnó nuestras vidas. Así que el hincapié que hacía Freire en la educación como práctica de libertad cobró un sentido inmediato para mí. Consciente de la necesidad de la alfabetización desde niña, llevé conmigo hasta la universidad recuerdos de haber leído para la gente, de haber escrito para la gente. Llevé conmigo recuerdos de las maestras negras en el sistema educativo segregado que habían sido pedagogas críticas y nos habían ofrecido paradigmas liberadores. Esta experiencia temprana de educación liberadora en el Booker T. Washington y el Crispus Attucks, los colegios para niñas y niños negros de mi primera escolaridad, me generó una insatisfacción permanente con la educación que recibí después en contextos predominantemente blancos. Y educadores como Freire

afirmaban que las dificultades que tenía con el sistema educativo bancario, con una educación que no abordaba ni por asomo mi realidad social, constituían una crítica importante. Retomando el debate sobre el feminismo y el sexismo, quiero añadir que me sentí incluida en *Pedagogía del oprimido*,[24] uno de los primeros libros de Freire que leí, de una manera en la que nunca me había sentido incluida (en mi experiencia como persona negra del campo) en los primeros libros feministas a los que accedí, obras como *La mística de la feminidad* y *Born Female* (Nacida femenina).[25] En Estados Unidos no hablamos lo suficiente de la manera en que la clase configura nuestra perspectiva de la realidad. Como tantos libros del primer feminismo reflejaban en verdad determinado tipo de sensibilidad burguesa blanca, estas obras no tocaron con hondura a muchas mujeres negras; no porque no reconociéramos las experiencias comunes que las mujeres compartíamos, sino porque estos rasgos comunes estaban mediados por diferencias profundas en nuestras realidades creadas por la política de la raza y de la clase.

GW: ¿Puedes hablar de la relación entre la obra de Freire y la evolución de tu trabajo como teórica feminista y crítica social?

bh: A diferencia de muchas pensadoras feministas que hacen una clara separación entre el trabajo de la pedagogía feminista y la obra y el pensamiento de Freire, en mi caso estas dos experiencias convergen. Profundamente comprometida como estoy con la pedagogía feminista, descubro que, como quien teje un tapiz, he tomado hilos de la obra de Paulo y los he entretejido con esa versión de la pedagogía feminista que creo que mi obra como escritora y maestra encarna. Una vez más, quiero insistir en que el impacto más hondo en mi pensamiento sobre el arte y la práctica de la enseñanza procede de la intersección entre el

pensamiento de Paulo y la pedagogía viva de gran parte del profesorado negro de mi infancia (en su mayoría mujeres), que se arrogó una misión liberadora a fin de educarnos de una manera que nos preparase para lograr resistir el racismo y la supremacía blanca. Y aunque estas mujeres negras no propugnaban abiertamente el feminismo (si es que conocían la palabra) el mismo hecho de que insistieran en la excelencia académica y en el pensamiento crítico abierto de las jóvenes negras era de por sí una práctica antisexista.

GW: Sé más específica sobre el trabajo que has desarrollado bajo el influjo de Freire.

bh: Deja que te diga que escribí *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo* cuando estudiaba el grado (aunque no se publicó hasta años después). Este libro fue la manifestación concreta de mi propia lucha por pasar de objeto a sujeto: la misma cuestión que Paulo había planteado. Y es muy fácil, ahora que muchas investigadoras feministas, si no la mayoría, están dispuestas a reconocer el impacto de la raza y de la clase como factores que configuran la identidad femenina, que todo el mundo olvide que en los primeros tiempos el movimiento feminista no era un lugar que acogiera bien la lucha radical de las mujeres negras por teorizar nuestra subjetividad. La obra de Freire (y la de muchos otros profesores) afirmaba mi derecho como sujeto en resistencia a definir mi realidad. Sus textos me brindaron una manera de situar la política del racismo en Estados Unidos en un contexto global donde podía ver mi destino ligado al de todas las personas negras colonizadas que, en todas partes, luchaban por descolonizarse, por transformar la sociedad. En la obra de Paulo había, más que en el trabajo de muchas pensadoras feministas burguesas, un reconocimiento de la posición de sujeto de las

personas más despojadas de todos los derechos, de aquellas que sufren el mayor peso de las fuerzas opresivas (con la salvedad de que no siempre admitía las realidades específicas de opresión y de explotación que tienen que ver con el género). Se trataba de un punto de vista que afirmaba mi propio deseo de trabajar desde una comprensión viva de las vidas de las mujeres negras pobres. Hasta los últimos años, no ha habido en Estados Unidos un corpus de estudio que no analice las vidas de las personas negras desde una lente burguesa, una investigación fundamentalmente radical que sugiera que, en verdad, la experiencia de las personas negras, de las mujeres negras, puede decirnos más de la experiencia de las mujeres en general que un análisis que se limite a analizar primero, ante todo y siempre a esas mujeres que ocupan lugares privilegiados. Uno de los motivos por los cuales el libro de Paulo *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*[26] ha sido importante para mi obra es que constituye un ejemplo crucial de cómo un pensador crítico privilegiado se plantea compartir conocimiento y recursos con aquellos que están necesitados. Aquí tenemos a Paulo en uno de esos momentos clarividentes. Escribe:

> La ayuda auténtica […] es aquella en cuya práctica se ayudan entre sí todos los que participan, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que desean transformar. Una práctica así, en la que quienes ayudan y quienes son ayudados se ayudan simultáneamente, es la única en la que el acto de ayudar no se distorsiona en dominio de quienes ayudan sobre quienes son ayudados.[27]

En la sociedad estadounidense, donde el intelectual (y en particular el intelectual negro) con frecuencia se ha asimilado y ha traicionado las inquietudes revolucionarias a fin de mantener el poder de clase, resulta crucial y necesario que los intelectuales

negros rebeldes tengamos una ética de lucha que impregne nuestra relación con esas personas negras que no han tenido acceso a las formas de conocimiento compartidas en los lugares de privilegio.

GW: Comenta, si te parece, la disposición de Freire a recibir críticas, en particular de pensadoras feministas.

bh: En gran parte de la obra de Paulo hay un ánimo generoso, una amplitud de miras que tengo la sensación de que, con frecuencia, falta en los entornos intelectuales y académicos en la sociedad estadounidense, y los círculos feministas no han sido una excepción a este respecto. Desde luego, Paulo parece hacerse más abierto a medida que envejece. Yo misma también me siento más firmemente comprometida con una práctica de apertura, con una disponibilidad a participar de la crítica a medida que envejezco y creo que la manera en que estamos viviendo en un sentido más profundo el fascismo creciente en el mundo, incluso en los supuestos círculos «progresistas», nos recuerda que nuestras vidas, nuestro trabajo, debe ser un ejemplo. En la obra de Freire de los últimos años hay muchas respuestas a las críticas que recibió a sus textos. Y está ese maravilloso intercambio crítico entre Antonio Faundez y él en *Por una pedagogía de la pregunta* sobre el problema de la lengua en el trabajo de Paulo en Guinea-Bisáu.[28] Aprendí de este ejemplo, de ver su disposición a afrontar críticas de manera no defensiva en una publicación, nombrando las deficiencias de su enfoque, los cambios en su pensamiento, las nuevas reflexiones críticas.

GW: ¿Cómo fue para ti la interacción personal con Paulo Freire?

bh: Para mí nuestro encuentro fue increíble; hizo de mí una estudiante entregada y camarada de Paulo de por vida. Deja que te cuente cómo fue. Hace ya algunos años, invitaron a Paulo a la

Universidad de Santa Cruz, donde por entonces yo era estudiante y profesora. Venía a hacer talleres con la facultad y con los estudiantes del tercer mundo y a impartir una conferencia pública. No había oído ni un rumor de su visita, a pesar de que mucha gente sabía lo mucho que su trabajo significaba para mí. De alguna manera me acabé enterando de que venía, pero solo para descubrir que todas las plazas para asistir al taller estaban ocupadas. Protesté. En el diálogo consiguiente, me dijeron que no me habían invitado a los diferentes encuentros de preparación por miedo a que interrumpiera el debate sobre asuntos más importantes planteando críticas feministas. Aunque al final me dejaron participar, porque en el último momento alguien dejó su plaza libre, me sentía apesadumbrada porque ya tenía la sensación de que había habido un intento sexista de controlar mi voz, de controlar el encuentro. Por supuesto, esto generaba una guerra en mi interior, porque, en efecto, yo quería interrogar a Paulo en persona sobre el sexismo en su obra. Así que, con educación, fui a por ello en el encuentro. Enseguida hubo individuos que criticaron que planteara estas preguntas y que les restaron importancia, pero Paulo intervino para decir que eran cruciales y las abordó. Le adoré en aquel momento por ejemplificar con sus acciones los principios de su obra. Muchas cosas habrían cambiado para mí si él hubiera intentado silenciar o minimizar una crítica feminista. Y no me bastó que admitiera su «sexismo», quería saber por qué no se había asegurado de que este aspecto de su obra anterior cambiara, de darle una respuesta en sus propios textos. Y habló entonces de hacer más que un esfuerzo público por hablar y escribir de estas cuestiones: esto ha sido evidente en su obra posterior.

GW: ¿Te impresionó más su presencia que su obra?

bh: Otro gran maestro mío (aunque nunca nos hemos conocido) es el monje budista vietnamita Thich Nhat Hanh. Y él dice en *The Raft Is Not the Shore*[29] (La balsa no es la orilla): «Los grandes seres humanos traen consigo algo parecido a una atmósfera sagrada y cuando salimos en su búsqueda, sentimos paz, sentimos amor, sentimos valor». Sus palabras definen muy bien cómo fue para mí estar en presencia de Paulo. Pasé horas a solas con él, conversando, escuchando música, comiendo helado en mi café favorito. Thich Nhat Hanh dice en serio que determinado ambiente nace junto a un gran maestro. Y añade:

> Cuando tú [el maestro] vienes y te quedas una hora con nosotros, traes ese ambiente […]. Es como si trajeras una vela a la habitación. La vela está ahí; hay algo parecido a una zona de luz que viene contigo. Cuando hay un sabio y te sientas junto a él, sientes luz, sientes paz.

Lo que aprendí al presenciar cómo Paulo encarnaba la práctica que describía en la teoría me caló hondo. Me llegó de una manera en que la palabra escrita nunca ha podido llegarme y me dio valor. No me ha resultado fácil hacer el trabajo que hago y permanecer en el entorno universitario (en los últimos tiempos creo que se ha vuelto casi imposible), pero la presencia de otros nos inspira para que perseveremos. La presencia de Freire me inspiró. Y no se trata de que no viera actitudes sexistas por su parte, solo que recibo estas contradicciones como parte del proceso de aprendizaje, parte de lo que alguien se esfuerza por cambiar; y ese esfuerzo suele ser prolongado.

GW: ¿Tienes algo más que decir sobre la respuesta de Freire a la crítica feminista?

bh: Creo que es importante y significativo que, a pesar de las críticas feministas a su obra, que suelen ser duras, Paulo

reconoce que debe jugar un papel en los movimientos feministas. Así lo declara en *Por una pedagogía de la pregunta*:

> Si las mujeres son críticas, tienen que aceptar nuestra aportación como hombres, al igual que los trabajadores tienen que aceptar nuestra aportación como intelectuales, porque es un deber y un derecho que yo tengo de participar en la transformación de la sociedad. Entonces, si las mujeres deben tener la principal responsabilidad en su lucha, tienen que saber que su lucha también nos pertenece, es decir, pertenece también a aquellos hombres que no aceptan la posición machista en el mundo. Lo mismo puede decirse del racismo. Como hombre en apariencia blanco, porque siempre digo que no estoy del todo seguro de mi blancura, la cuestión es saber si de verdad estoy contra el racismo en un sentido radical. Si lo estoy, entonces tengo el deber y el derecho de combatir con las personas negras contra el racismo.[30]

GW: ¿Sigue influyendo Freire en tu trabajo? En tus últimas obras no hay referencias constantes a él, tal y como sucedía en tus primeros libros.

bh: Aunque no cite tanto a Freire, continúa enseñándome. Cuando leí *Por una pedagogía de la pregunta*, justo en un momento en que me estaba embarcando en una reflexión crítica sobre las personas negras y el exilio, encontré en sus páginas muchas cosas sobre la experiencia del exilio que me ayudaron. Y me entusiasmé con el libro. Era ese tipo de diálogo como verdadero gesto de amor del que habla Paulo en otros de sus trabajos. A partir de la lectura de este libro, decidí que sería útil hacer un trabajo dialógico con el filósofo Cornel West. Tenemos lo que Paulo llama «un libro hablado», *Breaking Bread* (Partir el pan).[31] Por supuesto, mi gran deseo es hacer un libro así con Paulo. Y después, durante algún tiempo, he estado trabajando en ensayos sobre la muerte y el morir, en particular las maneras de morir afroamericanas. Estaba buscando un epígrafe para este trabajo y,

de manera bastante fortuita, me topé con estos maravillosos pasajes de Paulo que recogen con tanta intimidad mi propia visión del mundo, que es como si, por utilizar una antigua expresión sureña, «mi lengua hablara por la boca de mi amigo». Paulo escribe:

> Me gusta vivir, vivo la vida intensamente. Soy el tipo de persona que ama su vida con pasión. Por supuesto, un día moriré, pero tengo la impresión de que cuando muera, también lo haré intensamente. Moriré experimentando conmigo mismo intensamente. Por este motivo, voy a morir con un inmenso anhelo de vida, ya que así es como he vivido.

GW: ¡Sí! Te imagino perfectamente diciendo esas mismas palabras. ¿Algún comentario final?

bh: Solo que las palabras no parecen lo bastante buenas para evocar todo lo que he aprendido de Paulo. Nuestro encuentro tuvo ese tipo de dulzura que permanece, que dura toda una vida; aunque no vuelvas a hablar con esa persona, a verle la cara, siempre puedes volver a renovar en tu corazón ese momento en el que estuvisteis juntos, esa profunda solidaridad.

[22] bell hooks, *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*, Bilbao: Consonni, 2020 (1981); *Feminist Theory. From Margin to Center*, Boston: South End Press, 1984; *Talking Back. Thinking Feminism, Thinking Black*, Londres: Sheba, 1989.

[23] Antonio Faundez y Paulo Freire, *Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

[24] Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002 (1968).

[25] Véanse Betty Friedan, *La mística de la feminidad*, Madrid: Júcar, 1974, y Caroline Bird, *Born Female. The High Costs of Keeping Women Down*, Nueva York: Pocket Books, 1968.

[26] Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México: Siglo XXI, 1978.

[27] *Ibid.*, p. 15.

[28] Antonio Faundez y Paulo Freire, *op. cit.*, Buenos Aires: Siglo xxi, 2013, pp. 174-195.

[29] Thich Nhat Hanh y Daniel Berrigan, *The Raft Is Not the Shore. Conversations Toward a Buddhist/Christian Awareness*, Nueva York: Orbis Books, 2000.

[30] Antonio Faundez y Paulo Freire, *op. cit.*, Buenos Aires: Siglo xxi, 2013, pp. 174-195.

[31] Cornel West y bell hooks, *Breaking Bread. Insurgent Black Intellectual Life*, Boston: South End Press, 1991.

[28]

[27]

bell hooks, *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*, Bilbao: Consonni, 2020 (1981); *Feminist Theory. From Margin to Center*, Boston: South End Press, 1984; *Talking Back. Thinking Feminism, Thinking Black*, Londres: Sheba, 1989.

[29]

[24]

Antonio Faundez y Paulo Freire, *Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires: Siglo xxi, 2013.

[22]

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo xxi, 2002 (1968).

Véanse Betty Friedan, *La mística de la feminidad*, Madrid: Júcar, 1974, y Caroline Bird, *Born Female. The High Costs of Keeping Women Down*, Nueva York: Pocket Books, 1968.

Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México: Siglo xxi, 1978.

Cornel West y bell hooks, *Breaking Bread. Insurgent Black Intellectual Life*, Boston: South End Press, 1991.

Ibid., p. 15.

Antonio Faundez y Paulo Freire, *op. cit.*, Buenos Aires: Siglo xxi, 2013, pp. 174-195.

Thich Nhat Hanh y Daniel Berrigan, *The Raft Is Not the Shore. Conversations Toward a Buddhist/Christian Awareness*, Nueva York: Orbis Books, 2000.

Antonio Faundez y Paulo Freire, *op. cit.*, Buenos Aires: Siglo xxi, 2013, pp. 174-195.

[25]

[31]

[26]
[23]
[30]

05

La teoría como práctica de liberación

Llegué a la teoría porque estaba herida —el dolor que sentía era tan intenso que no podía seguir viviendo—. Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender —aferrar lo que sucedía a mi alrededor y dentro de mí—. Sobre todo, quería que la herida desapareciera. Veía en la teoría, entonces, un lugar de sanación.

Llegué a la teoría joven, cuando aún era una niña. En *The Significance of Theory* (El significado de la teoría), Terry Eagleton dice:

> Los niños son los mejores teóricos, porque aún no se les ha enseñado a aceptar nuestras prácticas sociales habituales como «naturales» y, por lo tanto, insisten en hacerles a estas prácticas las preguntas más vergonzosamente generales y fundamentales, observándolas con un extrañamiento asombrado que nosotros, los adultos, olvidamos hace tiempo. Como aún no entienden nuestras prácticas sociales como algo inevitable, no ven por qué no podríamos hacer las cosas de otra manera.[32]

Cada vez que intenté durante mi infancia obligar a la gente que me rodeaba a hacer las cosas de otra manera, a mirar el mundo de otra manera, utilizando la teoría como intervención, como una manera de cuestionar el *statu quo*, me castigaron. Recuerdo mis intentos, siendo muy pequeña, de explicarle a mi madre por qué creía que era muy inapropiado que mi padre, aquel hombre que apenas me hablaba, tuviera derecho a disciplinarme, a castigarme físicamente a

base de azotes. Su respuesta vino a sugerir que estaba perdiendo la cabeza y que necesitaba castigos más frecuentes.

Imagínense, si quieren, a esta pareja de jóvenes negros esforzándose en primer lugar y por encima de todas las cosas por llevar a efecto la norma patriarcal (es decir, de la mujer que se queda en casa y se ocupa del hogar y de las criaturas mientras el hombre trabaja) a pesar de que esta estructura suponía que, desde el punto de vista económico, siempre vivirían con menos. Intenten imaginar lo que debe haber supuesto para ellos, que trabajaban uno y otra duramente todo el día bregando por mantener una familia de siete hijos, tener que lidiar con una niña de ojos claros que lo cuestionaba todo sin fin, que se atrevía a desafiar la autoridad masculina y que se rebelaba contra esa misma norma patriarcal que ellos con esfuerzo trataban de institucionalizar.

Les debía parecer un monstruo, presentado ante ellos bajo la forma y cuerpo de una niña: un pequeño personaje demoniaco que amenazaba con subvertir y socavar todo lo que estaban intentando construir. No es de extrañar, pues, que su reacción fuera reprimir, contener, castigar. No es de extrañar que mi madre me dijera cada tanto, exasperada, frustrada: «No sé de dónde te he sacado, pero te aseguro que querría poder devolverte».

Imagínense, si quieren, el dolor de mi infancia. No sentía una conexión verdadera con aquellas personas extrañas, esa gente de mi familia que no solo no lograba entender mi visión del mundo, sino que sencillamente no quería escucharla. De niña, no sabía de dónde había salido. Y cuando no estaba tratando con desesperación de pertenecer a esta comunidad familiar que nunca parecía aceptarme o quererme, estaba tratando con desesperación de descubrir el lugar al que pertenecía. Estaba tratando con desesperación de descubrir el camino a casa. ¡Cómo envidiaba el viaje de Dorothy en

El mago de Oz, que pudiera viajar a sus peores miedos y pesadillas para acabar descubriendo al final que «no hay otro lugar como el hogar»! Viviendo la infancia sin una sensación de hogar, encontré un refugio en la «teorización», en crear sentido a partir de lo que sucedía. Encontré un lugar donde podía imaginar futuros posibles, un lugar donde la vida se podía vivir de otra manera. Esta experiencia «vivida» de pensamiento crítico, de reflexión y análisis se convirtió en un lugar donde trabajar en la explicación de la herida y su desaparición. Básicamente, aprendí de esta experiencia que la teoría podía ser un lugar de sanación.

La psicoanalista Alice Miller nos hace saber en su introducción al libro *El drama del niño dotado*[33] que lo que le llevó a repensar y teorizar bajo nuevas bases el pensamiento crítico y social predominante sobre el significado del dolor y del maltrato en la infancia fue su propia lucha personal por recuperarse de las heridas de la niñez. En su vida adulta, a través de su práctica, experimentó la teoría como un lugar de sanación. Resulta significativo que tuviera que imaginarse a sí misma en el espacio de la infancia para volver a analizar desde esa perspectiva, para recordar «información decisiva, respuestas a preguntas que habían quedado sin contestar a lo largo de [su] estudio de la filosofía y del psicoanálisis». Cuando nuestra experiencia vivida de teorización está profundamente conectada con los procesos de recuperación de sí, de liberación colectiva, no existe distancia entre teoría y práctica. De hecho, lo que una experiencia así evidencia es el vínculo entre ambas: el proceso en último término recíproco por el cual una activa la otra.

La teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Solo cumple esta función cuando le pedimos que lo haga y cuando dirigimos nuestras teorizaciones hacia este fin. Cuando era niña, desde luego que no describía los procesos de

pensamiento y crítica en los que me embarcaba como «teorizaciones». No obstante, tal y como planteé en *Feminist Theory. From Margin to Center* (Teoría feminista. Del margen al centro),[34] la posesión de un término no hace nacer un proceso o práctica; a la vez, es posible trasladar a la práctica una teorización sin llegar a conocer/poseer el término, de la misma manera que podemos vivir y ejercer la resistencia feminista sin utilizar nunca la palabra «feminismo».

A menudo sucede que las personas que emplean con soltura determinados términos (términos como «teoría» o «feminismo») no son necesariamente practicantes cuyas maneras de ser y de vivir sean la máxima encarnación de la acción, la práctica de una teorización o el compromiso con la lucha feminista. A decir verdad, el acto privilegiado de nombrar brinda a quienes están en posiciones de poder acceso a determinados modos de comunicación y les permite proyectar una interpretación, una definición, una descripción de su trabajo y de sus acciones que puede no ser exacta, que puede encubrir lo que en realidad sucede. El artículo de Katie King «Producing Sex, Theory, and Culture: Gay/Straight Re-Mappings in Contemporary Feminism» (Producir el sexo, la teoría y la cultura. Re-mapeos homo/heteros en el feminismo contemporáneo), en *Conflicts in Feminism* (Conflictos en el feminismo),[35] ofrece un análisis muy útil de cómo la producción académica de teoría feminista formulada en marcos jerárquicos suele posibilitar que mujeres, en particular mujeres blancas con un alto estatus y mucha visibilidad, hagan uso del trabajo de investigadoras feministas que pueden poseer un estatus menor o inexistente, con menos visibilidad o ninguna, sin tener que reconocer sus fuentes. King analiza cómo se producen estas apropiaciones y la manera en que las lectoras tienden a atribuir las ideas a una

investigadora/pensadora feminista conocida, aunque esa persona en su obra haya mencionado que se basa en ideas recogidas de fuentes menos conocidas. Centrándose en particular en la obra de la teórica chicana Chela Sandoval, King sostiene: «Sandoval solo ha publicado de forma esporádica y poco convencional, sin embargo, los manuscritos inéditos que circulan de su autoría aparecen citados muchas más veces y a menudo son objeto de apropiación, aunque pocas veces se comprende el alcance de su influencia». Aunque King corre el riesgo de colocarse en el lugar de guardiana al adoptar retóricamente la posición de autoridad feminista determinando el alcance y la magnitud de la influencia de Sandoval, el aspecto crítico que se esfuerza en recalcar es que la producción de teoría feminista es compleja, que en menos ocasiones de las que pensamos es una práctica individual y que, por lo general, emana del compromiso con fuentes colectivas. Haciéndose eco de teóricas feministas, en particular de mujeres de color que han bregado sistemáticamente por resistirse a la construcción de fronteras críticas restrictivas dentro del pensamiento feminista, King nos anima a tener una perspectiva expansiva del proceso de teorización.

La reflexión crítica sobre la producción contemporánea de teoría feminista pone de manifiesto que hay un alejamiento de las primeras formulaciones de la teoría feminista (donde el acento estaba en su capacidad de alentar y posibilitar la práctica feminista) que empieza a producirse o, al menos, se hace más evidente con la segregación y la institucionalización del proceso de teorización feminista en el contexto universitario, desde el momento en que se favorece la teoría/el pensamiento feminista escrito por encima de los discursos orales. Al mismo tiempo, los esfuerzos de mujeres negras y mujeres de color por cuestionar y deconstruir la categoría «mujer» (la insistencia en el reconocimiento de que el género no es el único

factor determinante en las construcciones de la feminidad) constituyeron una intervención decisiva que llevó a una revolución profunda en el pensamiento feminista y que interrogó y sacudió verdaderamente la teoría feminista hegemónica producida en primer término por mujeres académicas, en su mayoría blancas.

A raíz de esta sacudida, el ataque a la supremacía blanca produjo alianzas entre mujeres académicas blancas y sus compañeros blancos: alianzas formadas y cultivadas en torno a esfuerzos comunes por formular e imponer criterios de evaluación crítica que se utilizarían para definir qué era teórico y qué no. Estos criterios llevaron a menudo a la apropiación o a la devaluación de trabajos que no «encajaban», que de golpe pasaban a considerarse no teóricos o no lo bastante teóricos. En algunos círculos, parece haber una conexión directa entre el interés de investigadoras feministas blancas por el trabajo crítico y la teoría de varones blancos y su alejamiento de las perspectivas críticas y de las proposiciones teóricas de mujeres negras o de color, a las que dejaban de respetar y valorar plenamente.

El trabajo de las mujeres de color y de grupos marginados de mujeres blancas (por ejemplo, lesbianas o sexodisidentes), en particular si está escrito de una manera que lo hace accesible a un público lector más amplio, suele quedar deslegitimado en contextos académicos, aunque ese trabajo posibilite y promueva la práctica feminista. Con frecuencia, este tipo de trabajo es objeto de apropiación por parte de las mismas personas que establecen criterios críticos restrictivos, que son a la vez quienes suelen sostener que no se trata de verdadera teoría. Claramente, uno de los usos que estas personas hacen de la teoría es instrumental. La utilizan para crear jerarquías de pensamiento innecesarias y en competencia que reinscriben la política de dominación designando

los diferentes trabajos como inferiores, superiores o más o menos merecedores de atención. King recalca: «La teoría encuentra diferentes usos en diferentes lugares». Es evidente que uno de los muchos usos de la teoría en los lugares académicos es la producción de una jerarquía de clase intelectual donde los únicos trabajos que se consideran verdaderamente teóricos son aquellos que son muy abstractos, llenos de jerga, difíciles de leer y con referencias desconocidas. En «A Conversation about Race and Class» (Una conversación sobre raza y clase), de Childers y hooks (también en *Conflicts in Feminism*),[36] la crítica literaria Mary Childers declara que resulta muy irónico que «un determinado tipo de labor teórica que solo un pequeño grupo de personas puede llegar a entender» haya acabado por verse como modelo del tipo de producción de pensamiento crítico que muchos círculos académicos reconocen como «teoría». Resulta particularmente irónico cuando esto sucede con la teoría feminista. Y no es difícil imaginar diferentes lugares, espacios ajenos al intercambio académico, donde esta teoría no solo se consideraría inútil, sino no progresista desde el punto de vista político, una especie de práctica narcisista y autocomplaciente que lo que busca ante todo es crear una brecha entre teoría y práctica para perpetuar el elitismo de clase. Hay muchos escenarios en este país donde la palabra escrita solo tiene un cierto significado visual, donde las personas que no pueden leer o escribir no tienen la posibilidad de sacar ninguna utilidad a una teoría publicada, ya sea lúcida u opaca. Por lo tanto, una teoría que no se pueda compartir en la conversación cotidiana no se puede utilizar para educar al público.

Imagínense el cambio que se ha producido en los movimientos feministas cuando las estudiantes, en su mayor parte chicas, vienen a las clases de Estudios de las Mujeres y leen lo que se les dice que

es teoría feminista, pero la sensación que se llevan es que lo que leen no tiene sentido, que es imposible de entender o que, cuando lo entienden, no conecta en absoluto con las realidades «vividas» más allá del aula. Como activistas feministas podríamos preguntarnos para qué sirve una teoría feminista que abusa de las frágiles psiques de mujeres que luchan por librarse del yugo opresor del patriarcado. Podríamos preguntarnos para qué sirve una teoría feminista que literalmente las tumba, las deja tambaleándose con los ojos borrosos tras experiencias de aula donde se sienten humilladas, donde tienen la sensación de que bien podrían estar en un salón o en una habitación de cualquier lugar desnudas con alguien que las ha seducido o va a hacerlo, que las somete también a un tipo de interacción que las humilla, que les arrebata la autopercepción de su propio valor. Está claro que una teoría feminista que puede hacer eso puede funcionar para legitimar los Estudios de las Mujeres y la investigación feminista a ojos del patriarcado imperante, pero socava y trastoca los movimientos feministas. Tal vez lo que nos obliga a hablar de la distancia entre teoría y práctica sea la existencia y la mayor visibilidad de esta teoría feminista. En efecto, el propósito de esta teoría es dividir, separar, excluir, mantener a distancia. Y, dado que esta teoría sigue utilizándose para silenciar, censurar y devaluar diferentes voces teóricas feministas, no podemos limitarnos a ignorarla. A pesar de su utilización como instrumento de dominación, puede contener también ideas, pensamientos, visiones importantes que, de usarse de otro modo, podrían tener una función sanadora, liberadora. Pero no podemos ignorar los peligros que supone para la lucha feminista, que debe estar arraigada en una teoría que forme, modele y posibilite la práctica feminista.

En los círculos feministas, muchas mujeres han reaccionado a la teoría feminista hegemónica que no nos habla claramente a nosotras tirando a la basura toda la teoría y, por consiguiente, promoviendo aún más la falsa dicotomía entre teoría y práctica. De esta manera, colaboran con aquellos a quienes se opondrían. Al interiorizar el presupuesto falso de que la teoría no es una práctica social, promueven la formación en los propios círculos feministas de una jerarquía potencialmente opresora donde cualquier acción concreta se considera más importante que cualquier teoría escrita o dicha. Hace poco, asistí a una reunión, con mayoría de mujeres negras, donde se debatía si había que someter a los líderes negros varones, como Martin Luther King y Malcolm X, a críticas feministas que plantean cuestiones duras sobre su posición en asuntos de género. El debate no duró más de dos horas. Cuando estaba a punto de concluir, una mujer negra que había permanecido particularmente callada dijo que no le interesaba toda aquella teoría ni toda aquella retórica, toda esa charla, que le interesaba más la acción, hacer algo, que estaba «cansada» de tanta palabrería.

La réplica de esta mujer me inquietó: se trata de una reacción común. Quizá en su vida cotidiana habita un mundo diferente al mío. En el mundo en que yo vivo cada día, hay pocas oportunidades donde pensadoras negras o de color se reúnan para debatir con rigor cuestiones de raza, género, clase y sexualidad. Por lo tanto, no sé de dónde venía ella cuando sugirió que el debate que estábamos teniendo era común, tan común como para ser algo de lo que podíamos prescindir o que podíamos desechar. Mi impresión era que estábamos en un proceso, durante mucho tiempo tabú, de diálogo y teorización críticos. Por consiguiente, desde mi punto de vista, estábamos trazando nuevos viajes, reclamando para nosotras

mismas, como mujeres negras, un terreno intelectual donde poder empezar la construcción colectiva de teoría feminista.

He sido testigo del rechazo a los intelectuales, del menosprecio a la teoría, en muchos entornos negros y me he quedado callada. He acabado por ver que este silencio constituye un acto de complicidad, una actitud que contribuye a perpetuar la idea de que podemos comprometernos en la liberación negra revolucionaria y en la lucha feminista sin teoría. Al igual que muchos intelectuales negros rebeldes, cuya labor intelectual y cuya docencia se desarrollan con frecuencia en marcos mayoritariamente blancos, me suele alegrar tanto cuando me involucro con un espacio colectivo de gente negra que no quiero generar revuelo o convertirme en una extraña mostrando mi desacuerdo con el grupo. En el pasado, en este tipo de contextos, cuando se ha devaluado la labor de las y los intelectuales, rara vez he replicado los presupuestos predominantes o he hablado de manera afirmativa o eufórica sobre el proceso intelectual. He temido que si tomaba una postura que insistiera en la relevancia de la labor intelectual, en particular de la teorización, o si simplemente afirmaba que creía que era importante tener una preparación amplia, correría el riesgo de que me vieran como una engreída o que pensaran que estaba pavoneándome. A menudo me he quedado callada.

Estos riesgos para la imagen que otros podían hacerse de mí me resultan ahora triviales en comparación con las crisis a las que nos enfrentamos como afroamericanos, a nuestra necesidad desesperada de reavivar y sostener la llama de la lucha de liberación negra. En la reunión que he mencionado, me atreví a hablar, diciendo, en respuesta al planteamiento de que estábamos perdiendo el tiempo con tanta palabrería, que veía nuestras palabras como una acción, que nuestra lucha colectiva por debatir

asuntos de género y negritud sin censura era una práctica subversiva. Muchas de las cuestiones a las que nos seguimos enfrentando como personas negras (baja autoestima, nihilismo y desesperanza intensificados, rabia y violencia reprimidas que destruyen nuestro bienestar físico y psicológico) no se pueden abordar con las estrategias de supervivencia que funcionaron en el pasado. Insistí en que necesitábamos nuevas teorías arraigadas en un intento de entender tanto la naturaleza de nuestra problemática contemporánea como los medios por los cuales podíamos implicarnos colectivamente en una resistencia que transformara nuestra realidad actual. No fui, sin embargo, tan rigurosa e implacable como lo habría sido en un marco diferente en mi esfuerzo por recalcar la importancia de la labor intelectual, de la producción de teoría como práctica social que podía ser liberadora. Aunque no tenía miedo de hablar, no quería que se me viera como alguien que «echaba a perder» el buen momento, la sensación colectiva de dulce solidaridad en la negritud. Este miedo me recordó lo que había sido, hace más de diez años, estar en contextos feministas y plantear preguntas sobre teoría y práctica, en particular sobre cuestiones de raza y racismo, que se percibían como una disrupción potencial de la sororidad y la solidaridad.

Resulta irónico que en un encuentro convocado para honrar a Martin Luther King, que solía atreverse a hablar y actuar en resistencia al *statu quo*, las mujeres negras siguiésemos negándonos nuestro derecho a entablar un diálogo y un debate de política antagonista, en particular cuando no es algo que suceda a menudo en las comunidades negras. ¿Por qué las mujeres negras presentes sintieron la necesidad de controlarse unas a otras, de negarse unas a otras un espacio dentro de la negritud donde poder hablar de teoría sin cohibirse? ¿Por qué, cuando podíamos celebrar

juntas la potencia de un pensador crítico negro que se atrevía a disentir, había este afán por reprimir cualquier punto de vista que planteara que podíamos aprender de las ideas y visiones de intelectuales/teóricas negras rebeldes que, por la naturaleza de su trabajo, estaban rompiendo necesariamente con el estereotipo que quiere que creamos que las «verdaderas» mujeres negras siempre son quienes hablan desde las tripas y alaban con acierto lo concreto sobre lo abstracto, lo material sobre lo teórico?

Una y otra vez, las mujeres negras vemos cómo se impugnan nuestros esfuerzos por hablar, por romper el silencio e implicarnos en debates sobre política progresista radical. Hay una conexión entre el silenciamiento, la censura y el antintelectualismo que vivimos en entornos mayoritariamente negros que se supone que apoyan la causa (como un espacio solo para mujeres negras) y ese otro silenciamiento que tiene lugar en instituciones donde se nos dice a las mujeres negras y de color que no se puede conceder plena atención o escucha a nuestro trabajo porque no es lo bastante teórico. En «Travelling Theory: Cultural Politics of Race and Representation» (Teoría nómada. Política cultural de la raza y representación), el crítico cultural Kobena Mercer nos recuerda que la negritud es compleja y multifacética y que es posible interpolar a personas negras en el marco de una política reaccionaria y antidemocrática.[37] De la misma manera que algunos intelectuales de élite, que construyen teorías de la «negritud» que la convierten en un terreno crítico al que solo unos pocos elegidos pueden acceder (utilizando el trabajo teórico sobre la raza para afirmar su autoridad sobre la experiencia negra, negando el acceso democrático al proceso de producción teórica), amenazan la lucha colectiva de liberación negra, lo mismo hacen quienes reaccionan a esto promoviendo el antintelectualismo con sus declaraciones de

que toda teoría es fútil. Al reforzar la idea de que hay una escisión entre teoría y práctica o al crear este tipo de escisión, ambos grupos niegan la potencia de la educación liberadora para la conciencia crítica, perpetuando así las condiciones que apuntalan la explotación y la represión de nuestra colectividad.

Hace poco recordé este peligroso antintelectualismo a raíz de un programa radiofónico en el que accedí a participar para debatir con un grupo de mujeres y hombres negros sobre *The Blackman's Guide to Understanding the Blackwoman* (La guía del hombre negro para entender a la mujer negra), de Shahrazad Ali.[38] Escuché cómo invitado tras invitado expresaban su desdén por la labor intelectual y se manifestaban en contra de cualquier llamado a la producción teórica. Una mujer negra mostró una particular vehemencia en su insistencia de que «no necesitamos ninguna teoría». El libro de Ali, por más que esté escrito en un lenguaje llano, en un estilo que echa mano de cautivadores coloquialismos negros, tiene una base teórica. Echa sus raíces en teorías del patriarcado (por ejemplo, la creencia sexista y esencialista de que la dominación masculina de las mujeres es «natural»), donde la misoginia aparece como única respuesta posible que pueden tener los hombres negros ante cualquier intento de las mujeres de autorrealizarse plenamente. Muchos nacionalistas negros abrazarán con entusiasmo la teoría y el pensamiento críticos como arma necesaria en la lucha contra la supremacía blanca, pero perderán de repente la idea de que la teoría es importante cuando toque abordar cuestiones de género, analizar el sexismo y la opresión sexista en las formas particulares y específicas en que se manifiestan en la experiencia negra. El debate en torno al libro de Ali es uno de los muchos ejemplos posibles que ilustran cómo el desdén y el desinterés hacia la teoría socavan la lucha colectiva por resistir a la opresión y a la explotación.

Dentro de los movimientos feministas revolucionarios, dentro de las luchas de liberación negras revolucionarias, debemos reivindicar una y otra vez la teoría como una práctica necesaria dentro de un marco holístico de activismo liberador. Debemos hacer algo más que llamar la atención sobre las diferentes maneras en que se hace un mal uso de la teoría. Debemos hacer algo más que criticar los usos conservadores y en ocasiones reaccionarios que hacen de la teoría feminista algunas mujeres académicas. Debemos esforzarnos activamente en llamar la atención sobre la importancia de crear una teoría que pueda fomentar movimientos feministas renovados, realzando en particular aquella teoría que trata de impulsar la oposición feminista al sexismo y a la opresión sexista. Al hacerlo, celebramos y valoramos necesariamente teorías que pueden compartirse y de hecho se comparten con discurso tanto oral como escrito.

Desde la reflexión sobre mi propia labor en torno a la teoría feminista, considero que la escritura (la palabra teórica) alcanza su máxima relevancia cuando invita a las y los lectores a implicarse en la reflexión crítica y a comprometerse en la práctica del feminismo. Para mí, esta teoría emana de lo concreto, de mis esfuerzos por dar sentido a las experiencias de la vida cotidiana, de mis esfuerzos por intervenir críticamente en mi vida y en la vida de otras personas. Desde mi punto de vista, esto es lo que posibilita la transformación feminista. El testimonio personal, la experiencia personal, es un terreno muy fértil para la producción de teoría feminista liberadora, porque por lo general constituye la base de nuestra producción teórica. Mientras trabajamos por resolver aquellas cuestiones que son más apremiantes en la vida cotidiana (nuestra necesidad de alfabetización, el fin de la violencia contra las mujeres y contra la infancia, la salud de las mujeres y los derechos reproductivos, la

libertad sexual, por nombrar algunas), nos implicamos en un proceso crítico de teorización que faculta e infunde poderío. Me sigue asombrando que haya tanta producción escrita feminista y, sin embargo, exista tan poca teoría feminista que trate de hablar a mujeres, hombres, niños y niñas sobre cómo podríamos transformar nuestras vidas a través de una conversión a la práctica feminista. ¿Dónde podemos encontrar un corpus teórico feminista que esté dirigido a ayudar a los individuos a integrar el pensamiento y la práctica feministas en la vida cotidiana? ¿Qué teoría feminista, por ejemplo, está encaminada a ayudar a las mujeres que viven en hogares sexistas en sus intentos de provocar un cambio feminista?

Sabemos que muchos individuos en Estados Unidos han utilizado el pensamiento feminista para educarse en un sentido que les permite transformar sus vidas. Suelo ser crítica con un feminismo basado en los estilos de vida, porque temo que cualquier proceso de transformación feminista que intente cambiar la sociedad es fácil de cooptar si no está arraigado en el compromiso político con un movimiento feminista de masas. Hemos sido ya testigos de un tipo de mercantilización del pensamiento feminista dentro del patriarcado capitalista y supremacista blanco (al igual que vivimos la mercantilización de la negritud), donde parece que podemos disfrutar de lo «bueno» que generan estos movimientos sin ningún tipo de compromiso con la política y la práctica transformadoras. En esta cultura capitalista, el feminismo y la teoría feminista se están convirtiendo rápidamente en una mercancía que solo pueden permitirse las personas privilegiadas. Este proceso de mercantilización se interrumpe y subvierte cuando afirmamos, como activistas feministas, nuestro compromiso con un movimiento feminista revolucionario politizado que tiene como prioridad central la transformación de la sociedad. Cuando tenemos este punto de

partida, pensamos automáticamente en crear un tipo de teoría que interpele a un público lo más amplio posible. He escrito en otra parte, y lo he compartido en numerosas conferencias y conversaciones públicas, que mis decisiones sobre mi estilo de escritura, sobre no utilizar formatos académicos convencionales, son decisiones políticas motivadas por el deseo de ser inclusiva, de llegar a todos los lectores y lectoras posibles en los más diversos lugares. Esta decisión ha tenido consecuencias tanto positivas como negativas. El estudiantado de diferentes instituciones académicas suele quejarse de que no puede incluir mi trabajo en las listas de lectura requeridas para los exámenes de calificación de grado porque sus profesores no lo consideran lo bastante académico. Todas las que creamos teoría y textos feministas en contextos académicos en los que se nos evalúa constantemente sabemos que el trabajo no considerado «académico» o «teórico» puede conllevar que no recibamos el reconocimiento o la recompensa que merecemos.

Ahora bien, en mi vida, estas reacciones negativas resultan insignificantes en comparación con las reacciones casi unánimemente positivas a mi trabajo dentro y fuera de la academia. Hace poco, recibí un aluvión de cartas de varones negros presos que habían leído mi obra y querían contarme que estaban trabajando para desaprender el sexismo. En una de las cartas, el autor se jactaba de haber hecho mi nombre «famoso en la cárcel». Estos hombres hablan de reflexión crítica en soledad, de utilizar el trabajo feminista para entender las consecuencias del patriarcado como un vector que configura sus identidades, sus ideas de masculinidad. Tras recibir una poderosa respuesta crítica de uno de estos hombres negros a mi libro *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics* (Anhelo. Raza, género y política cultural),[39] cerré

los ojos y visualicé la lectura, estudio y conversación en torno a ese trabajo en contextos penitenciarios. Puesto que las contestaciones críticas que he recibido a partir del estudio de mi obra han venido mayoritariamente de contextos académicos, comparto esta historia no para alardear o presumir sino para dejar constancia, para dar a conocer desde una experiencia en primera persona, hasta qué punto toda la teoría feminista dirigida a transformar conciencias, que de verdad quiere interpelar a públicos heterogéneos, funciona: no se trata de una fantasía ingenua.

En conferencias más recientes, he hablado de lo «bendecida» que me siento al ver mi trabajo refrendado de esta manera, al encontrarme entre las teóricas feministas cuya obra funciona de catalizador para el cambio social, atravesando falsas fronteras. Hubo muchas ocasiones al principio en las que mi trabajo sufrió formas de rechazo y de desvalorización que crearon en mí una honda desesperanza. Creo que todas las pensadoras/teóricas negras o de color cuya obra es antagonista y va a contracorriente han sentido una desesperanza parecida. A decir verdad, Michele Wallace contó de manera conmovedora en su introducción a la reedición de *Macho negro y el mito de la supermujer* que las reacciones críticas negativas a su primer trabajo la dejaron devastada y la acallaron durante un tiempo.[40]

Doy las gracias por poder estar aquí y dar fe de que si nos mantenemos firmes en nuestra convicción de que el pensamiento feminista se debe compartir con todo el mundo, ya sea a través de la palabra hablada o escrita, y creamos teoría con esta prioridad en la cabeza, podemos impulsar un movimiento feminista en el que la gente deseará (sí, ansiará) participar. Comparto pensamiento y práctica feministas allá donde esté. Cuando me piden que hable en un marco universitario, busco otros escenarios o respondo a

quienes me han contactado para poder ofrecer la fortuna del pensamiento feminista a todo el mundo. A veces surgen escenarios de manera espontánea. En un restaurante del Sur regido por personas negras, por ejemplo, estuve durante horas sentada con un grupo heterogéneo de mujeres y hombres negros de diferentes clases sociales debatiendo sobre cuestiones de raza, género y clase. Algunos de los presentes teníamos formación universitaria, otros no. Tuvimos una encendida discusión sobre el aborto, sobre si las mujeres negras debían tener derecho a elegir. Varios de los hombres negros afrocéntricos presentes estaban defendiendo que el varón debía tener tanto peso en la decisión como la mujer. Una de las feministas negras presentes, directora de un centro de salud para mujeres, habló con elocuencia y capacidad de persuasión sobre el derecho a elegir de las mujeres.

Durante este acalorado debate, una de las mujeres negras presentes que había permanecido callada durante mucho tiempo y que dudó antes de participar en la conversación, porque no estaba segura de si iba a poder transmitir la complejidad de su pensamiento en lenguaje coloquial negro (de manera que nosotros, los oyentes, escucháramos y entendiéramos y no nos burlásemos de lo que decía), tomó la palabra. Cuando ya me iba, esta hermana se me acercó y me cogió ambas manos, me las estrechó con firmeza y me dio las gracias por la discusión. Introdujo sus palabras de agradecimiento contándome que la conversación no solo le había permitido expresar sentimientos e ideas que siempre había «guardado» para sí, sino que, al manifestarlos, había creado un espacio para que ella y su pareja dieran un giro en su pensamiento y en su acción. Me dijo esto directamente, con intensidad, las dos de pie una frente a la otra, mientras sostenía mis manos y repetía una y otra vez: «He sufrido tanto…». Agradeció que nuestro encuentro,

nuestra teorización de la raza, el género y la sexualidad aquella tarde hubieran aliviado su dolor, dejando constancia de que podía sentir que el sufrimiento se desvanecía, que en su interior se producía una sanación. Sosteniendo mis manos, cara a cara, mirándome a los ojos, me permitió compartir con empatía el calor de esa sanación. Quería que fuera testigo, que la escuchara nombrar su dolor y que sintiera la potencia que nacía con el desvanecimiento de ese dolor.

No resulta fácil nombrar nuestro dolor, convertirlo en un lugar de teorización. En su ensayo «On Being the Object of Property» (Sobre ser objeto de propiedad), en *The Alchemy of Race and Rights* (La alquimia de la raza y los derechos), Patricia Williams escribe que incluso a aquellas de nosotras que somos «conscientes» se nos hace sentir el dolor que engendran todas las formas de dominación (homofobia, explotación de clase, racismo, sexismo, imperialismo).

> Hay momentos en la vida en los que tengo la sensación de que me falta un trozo. Hay días en los que me siento tan invisible que no puedo recordar qué día de la semana es, en los que me siento tan manipulada que no puedo recordar mi propio nombre, en los que me siento tan perdida y enfadada que no puedo decir una sola palabra civilizada a las personas que mejor me quieren. Son momentos en los que diviso mi reflejo en los escaparates y me sorprendo al ver una persona entera devolviéndome la mirada […]. En estos momentos tengo que cerrar los ojos para recordarme a mí misma, para dibujar un patrón interno que sea continuo y completo.[41]

No resulta fácil nombrar nuestro dolor, teorizar desde ese lugar.

Doy las gracias a las muchas mujeres y a los muchos hombres que se atreven a crear teoría desde el lugar del dolor y de la lucha, que exponen con valor heridas para permitir que su experiencia enseñe y guíe, como una herramienta para trazar nuevos viajes teóricos. Su trabajo es liberador. No solo nos permite recordarnos y recuperarnos a nosotras mismas, nos recarga y nos desafía para

que renovemos nuestro compromiso con una lucha feminista inclusiva y activa. Aún tenemos que hacer la revolución feminista de manera colectiva. Agradezco que, como pensadoras/teóricas feministas, estemos buscando colectivamente maneras para que este movimiento se produzca. Nuestra búsqueda nos devuelve al lugar en el que todo comenzó, a ese momento en el que una mujer o una niña, que tal vez pensaron que estaban totalmente solas, iniciaron una revuelta feminista, empezaron a nombrar su práctica, comenzaron de hecho a hacer teoría a partir de la experiencia vivida. Imaginemos que esta mujer o esta niña estaban sufriendo el dolor del sexismo y de la opresión sexista, que querían que el dolor desapareciese. Agradezco poder ser testigo dando cuenta de que es posible crear una teoría feminista, una práctica feminista, un movimiento feminista revolucionario que es capaz de hablar directamente al dolor que siente la gente y ofrecerle palabras sanadoras, estrategias sanadoras, teoría sanadora. No hay nadie entre nosotras que no haya sentido el dolor del sexismo y de la opresión sexista, la angustia que la dominación masculina puede crear en la vida cotidiana, la miseria y la pena profunda e implacable.

Mari Matsuda nos ha dicho que «nos alimentan con la mentira de que no hay dolor en la guerra» y que el patriarcado posibilita este dolor. Catharine MacKinnon nos recuerda que «sabemos cosas con nuestras vidas y vivimos ese saber, más allá de lo que ninguna teoría haya teorizado aún». Construir esta teoría es el desafío que tenemos delante. En su producción reside la esperanza de nuestra liberación, en su producción reside la posibilidad de nombrar todo nuestro dolor: de hacer que todo nuestro dolor desaparezca. Si creamos teoría feminista, movimientos feministas que aborden este dolor, no tendremos dificultades para construir una lucha de

resistencia feminista de masas. No habrá distancia alguna entre la teoría feminista y la práctica feminista.

[32] Véase Terry Eagleton, *The Significance of Theory. Bucknell Lectures in Literary Theory*, Oxford: Blackwell, 1989.

[33] Véase Alice Miller, *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo* (*Das Drama des begabten Kindes*, 1979), Barcelona: Tusquets Editores, 2008. bell hooks lo cita con uno de los títulos alternativos que se le dio en sus ediciones en inglés: *Prisoners of Childhood* (*Presos de la infancia*). *(N. de la T.).*

[34] bell hooks, *op. cit.*, Boston: South End Press, 1984.

[35] Katie King, «Producing Sex, Theory, and Culture: Gay/Straight Re-Mappings in Contemporary Feminism», en Marianne Hirsch y Evelyn Fox Keller (eds.), *Conflicts in Feminism*, Nueva York: Routledge, 1990.

[36] Mary Childers y bell hooks, «A Conversation about Race and Class», en Marianne Hirsch y Evelyn Fox Keller (eds.), *op. cit.*, Nueva York: Routledge, 1990.

[37] Kobena Mercer, «Travelling Theory: The Cultural Politics of Race and Representation: an interview with Kobena Mercer», *Afterimage*, vol. 18, n.º 2, pp. 9-90.

[38] Shahrazad Ali, *The Blackman's Guide to Understanding the Blackwoman*, Filadelfia (Pensilvania): Civilized Publications, 1989.

[39] bell hooks, *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, Boston (Massachusetts): South End Press, 1990.

[40] Michele Wallace, *Macho negro y el mito de la supermujer*, Iruña: Katakrak, 2018 (1978).

[41] Patricia Williams, *The Alchemy of Race and Rights*: *Diary of a Law Professor*, Cambridge: Harvard University Press, 1991.

[38]

[37]

[33]

Véase Alice Miller, *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo* (*Das Drama des begabten Kindes*, 1979), Barcelona: Tusquets Editores, 2008. bell hooks lo cita con uno de los títulos alternativos que se le dio en sus ediciones en inglés: *Prisoners of Childhood* (*Presos de la infancia*). *(N. de la T.).*

bell hooks, *op. cit.*, Boston: South End Press, 1984.

Kobena Mercer, «Travelling Theory: The Cultural Politics of Race and Representation: an interview with Kobena Mercer», *Afterimage*, vol. 18, n.º 2, pp. 9-90.

Shahrazad Ali, *The Blackman's Guide to Understanding the Blackwoman*, Filadelfia (Pensilvania): Civilized Publications, 1989.

Katie King, «Producing Sex, Theory, and Culture: Gay/Straight Re-Mappings in Contemporary Feminism», en Marianne Hirsch y Evelyn Fox Keller (eds.), *Conflicts in Feminism*, Nueva York: Routledge, 1990.

Mary Childers y bell hooks, «A Conversation about Race and Class», en Marianne Hirsch y Evelyn Fox Keller (eds.), *op. cit.*, Nueva York: Routledge, 1990.

Patricia Williams, *The Alchemy of Race and Rights*: *Diary of a Law Professor*, Cambridge: Harvard University Press, 1991.

bell hooks, *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, Boston (Massachusetts): South End Press, 1990.

Michele Wallace, *Macho negro y el mito de la supermujer*, Iruña: Katakrak, 2018 (1978).

Véase Terry Eagleton, *The Significance of Theory. Bucknell Lectures in Literary Theory*, Oxford: Blackwell, 1989.

[35]
[40]
[41]
[32]
[39]
[36]
[34]

06

Esencialismo y experiencia

Las mujeres negras implicadas en el movimiento feminista que escribimos teoría feminista hemos persistido en nuestros esfuerzos por deconstruir la categoría «mujer» y defender que el género no es el único determinante de la identidad de la mujer. Es posible medir el éxito de estos esfuerzos no solo por el punto hasta el cual las investigadoras feministas han afrontado las cuestiones de raza y racismo, sino también por la proliferación de investigaciones que analizan el entrecruzamiento entre raza y género. A menudo se olvida que no solo se esperaba que las investigadoras y activistas feministas hicieran hincapié en la raza y el género, sino que lo hicieran de una manera que no reinscribiera las jerarquías opresivas convencionales. En particular, se consideraba crucial para construir un movimiento feminista de masas que la teoría no se escribiera de un modo que borrara y excluyera aún más a las mujeres negras y de color o, peor aún, que nos incluyera en posiciones subordinadas. Por desgracia, gran parte de la investigación feminista arruina estas esperanzas, en buena medida porque las críticas no interrogan el lugar desde el que hablan, con frecuencia dando por sentado, en línea con la moda actual, que no hace falta preguntarse si la perspectiva desde la que escriben está constituida por un pensamiento racista y sexista, en particular por la manera en que las feministas perciben a las mujeres negras y de color.

Este problema dentro de la investigación feminista que se centra en la raza y el género me vino a la cabeza en especial al leer *Essentially Speaking: Feminism, Nature and Difference* (Hablar de lo esencial. Feminismo, naturaleza y diferencia), de Diana Fuss.[42] Me acerqué al libro intrigada por la revisión de los debates actuales sobre el esencialismo y la problematización que Fuss presentaba de la cuestión, entusiasmada intelectualmente. A lo largo de buena parte del libro, Fuss ofrece un magnífico análisis que permite tener en cuenta las posibilidades positivas del esencialismo, a la par que plantea críticas relevantes a sus limitaciones. En mis textos sobre el tema, «The Politics of Radical Black Subjectivity» (La política de la subjetividad negra radical) y «Post-Modern Blackness» (Negritud posmoderna), en *Yearning*,[43] aunque no dedicados al esencialismo de manera tan específica como el análisis de Fuss, me centro en la utilidad de las críticas del esencialismo para deconstruir la idea de una identidad y de una experiencia negras homogéneas y monolíticas. También analizo cómo una crítica totalizadora de «la subjetividad, la esencia, la identidad» puede resultar muy amenazadora para los grupos marginados, para quienes nombrar la propia identidad como parte de una lucha de cuestionamiento de la dominación ha constituido un gesto activo de resistencia política. *Essentially Speaking* me brindaba un marco crítico que aumentaba mi comprensión del esencialismo, pero a mitad del libro de Fuss empecé a sentirme consternada.

La consternación comenzó con la lectura de *«Race» under Erasure? Poststructuralist Afro-American Literary Theory* (¿El borrado de la «raza»? Teoría literaria afroamericana posestructuralista). En este texto, Fuss hace declaraciones genéricas sobre la crítica literaria afroamericana sin dar una idea del conjunto de obras que utiliza para extraer sus conclusiones. Sus

dictámenes sobre la obra de críticas feministas negras resultan particularmente alarmantes. Fuss sostiene que, «con la salvedad de la obra reciente de Hazel Carby y Hortense Spillers, las críticas feministas negras se han mostrado reticentes a renunciar a las posiciones críticas esencialistas y a las prácticas literarias humanistas». Interesada en saber qué trabajos se prestarían a tal afirmación, me quedé estupefacta al ver que Fuss solo citaba artículos de Barbara Christian, Joyce Joyce y Barbara Smith. Aunque todas estas personas realizan una crítica literaria valiosa, no representan en absoluto a la totalidad de las críticas feministas negras, en particular las críticas literarias. Resumiendo su perspectiva sobre los textos del feminismo negro en unos cuantos párrafos, Fuss se centra en los críticos literarios negros varones Houston Baker y Henry Louis Gates, citando un conjunto significativo de textos suyos. Parece establecerse en este capítulo una jerarquía racializada de género por la cual los textos sobre «raza» escritos por varones negros se consideran más merecedores de un estudio en profundidad que la obra de críticas negras.

Su defenestración y desvalorización en una sola frase de la obra de la mayor parte de las críticas feministas negras plantea cuestiones problemáticas. Puesto que Fuss no quiere hacer un análisis exhaustivo del trabajo de las críticas feministas negras, es difícil entender la labor intelectual de investigación que constituye la base de su crítica. Sus comentarios sobre las críticas feministas negras parecen añadidos de última hora a una crítica que no incluía estos trabajos en el origen de su análisis. Y, como no explicita sus motivos, me pregunto por qué ha tenido que invocar la obra de críticas feministas negras y por qué la ha utilizado para contraponer el trabajo de Spillers y Carby a los textos de otras críticas feministas negras. Carby, que escribe desde su perspectiva de persona

británica negra de origen caribeño, no es en absoluto la primera ni la única crítica negra, como sugiere Fuss, que nos empuja a «interrogar el esencialismo de la historiografía feminista tradicional y su noción universalizadora y hegemonizante de sororidad global». Si la obra de Carby le resulta a Fuss más convincente que otros textos que ha leído de feministas negras (si es que ha leído un amplio espectro de ensayo feminista negro, aunque nada en sus comentarios o bibliografía sugiere que así sea), podía haber expuesto esa valoración sin denigrar a otras críticas feministas negras. Este trato displicente me recuerda las formas deshumanizadoras que adopta la inclusión simbólica instrumental de las mujeres negras en la investigación y en los encuentros profesionales feministas. A las mujeres negras se nos trata como si fuéramos una caja de bombones que se les presenta a las mujeres blancas para su degustación, de manera que puedan decidir para sí mismas y para otras qué variedad es la más rica.

Por irónico que parezca, aunque Fuss alaba el trabajo de Carby y Spillers, no es a su obra a la que este capítulo dedica una lectura crítica minuciosa. De hecho, trata la subjetividad de las mujeres negras como un tema secundario. Si se permite una investigación así, es porque el contexto académico margina sistemáticamente a las críticas negras. Siempre me ha asombrado la absoluta ausencia de referencias al trabajo de mujeres negras en obras críticas contemporáneas que dicen abordar temas de género, raza, feminismo, poscolonialismo, etc., desde una perspectiva inclusiva. Cuando, junto a otras críticas negras, señalo a las compañeras académicas estas ausencias, me suelen responder que simplemente no eran conscientes de que existiera este material, que por lo general estaban trabajando a partir de su conocimiento de la bibliografía disponible. Al leer *Essentially Speaking*, he de suponer

que Diana Fuss o bien desconoce el número creciente de estudios realizados por críticas feministas negras (en particular, en el campo de la crítica literaria), o bien excluye estos trabajos porque los considera poco importantes. Está claro que basa su apreciación en las obras que conoce, derivando su análisis de su experiencia. En el capítulo final de su libro, Fuss critica en particular el uso de la experiencia en el aula como base desde la que defender verdades totalizadoras. Muchas de las limitaciones que señala podrían aplicarse sin problemas al proceso por el cual la experiencia conforma no solo aquello sobre lo que escribimos, sino la manera en la que lo escribimos, los juicios que emitimos.

Este artículo final resulta profundamente alarmante, más que ningún otro capítulo de *Essentially Speaking*. Resta autoridad, además, al esclarecedor análisis del esencialismo que Fuss ofrece en páginas anteriores. Al igual que mi experiencia de la bibliografía crítica escrita por pensadoras feministas negras me llevaría a hacer apreciaciones diferentes y desde luego más complejas que las que hace Fuss, mi reacción al capítulo «Essentialism in the Classroom» (Esencialismo en el aula) está hasta cierto punto constituida por mis experiencias pedagógicas diferentes. El capítulo me brinda la oportunidad de una disputa dialéctica con sus argumentos; me sirve de catalizador para clarificar mis ideas sobre el esencialismo en el aula.

De acuerdo con Fuss, los temas de «esencia, identidad y experiencia» hacen su aparición en el aula ante todo por la participación crítica de grupos marginados. A lo largo del capítulo, cada vez que presenta un ejemplo de individuos que utilizan un punto de vista esencialista para dominar el debate y silenciar a otros con su invocación de la «autoridad de la experiencia», son personas pertenecientes a grupos que han estado y están oprimidos y

explotados en esta sociedad. Fuss no aborda cómo los sistemas de dominación que están ya operando en el mundo académico y en el aula silencian las voces de individuos de grupos marginados y cómo el único espacio que se les da es en virtud de su experiencia cuando se requiere. No apunta que las mismas prácticas discursivas que permiten la afirmación de la «autoridad de la experiencia» vienen ya determinadas por una política de la dominación de raza, sexo y clase. Fuss no indica con dureza que los grupos dominantes (hombres, personas blancas, heterosexuales) perpetúan el esencialismo. En su relato, el esencialista siempre es un «otro» marginal. Sin embargo, la política de exclusión esencialista como mecanismo para afirmar la presencia, la identidad, constituye una práctica cultural que no emana solamente de grupos marginados. Y cuando esos grupos hacen uso del esencialismo como una forma de dominio en contextos institucionales, con frecuencia están imitando paradigmas de afirmación de la subjetividad que forman parte del dispositivo de control en estructuras de dominación. Muchos estudiantes varones blancos, desde luego, han traído a mi aula una insistencia en la autoridad de la experiencia que les permite sentir que todo lo que tienen que decir merece ser escuchado, que, de hecho, sus ideas y experiencia deberían ser el punto central del debate en el aula. La política de la raza y del género en el seno del patriarcado supremacista blanco les concede esta «autoridad» sin que tengan que decir que la desean. No vienen a clase y dicen: «Creo que soy superior intelectualmente a mis compañeros de clase porque soy blanco y varón y considero que mis experiencias son mucho más importantes que las de ningún otro grupo». Pero su comportamiento con frecuencia deja ver esta forma de pensar la identidad, la esencia y la subjetividad.

¿Por qué ignora el capítulo de Fuss las manifestaciones sutiles y abiertas del esencialismo desde lugares de privilegio? ¿Por qué centra su análisis en grupos marginados para criticar ante todo los malos usos del esencialismo? Al hacerlo, culpa a estos grupos de alterar el funcionamiento del aula y convertirla en un lugar «no seguro». ¿No es este el modo convencional en que el colonizador habla del colonizado, el opresor del oprimido? Fuss afirma: «Los problemas en el aula suelen empezar cuando los que "están enterados" solo conversan con otros "enterados", excluyendo y marginando a aquellas personas que se percibe que están fuera del círculo mágico». Esta observación, que desde luego podría aplicarse a cualquier grupo, introduce un pasaje con un comentario crítico de Edward Said que apuntala la crítica de Fuss acerca de los peligros del esencialismo. Said aparece en el texto como «autoridad del tercer mundo» residente que legitima la argumentación de Fuss. Haciéndose sentenciosamente eco de Said, Fuss comenta: «Para Said es a la vez peligroso y engañoso basar una política de identidad en teorías rígidas de exclusiones, "exclusiones que estipulan, por ejemplo, que solo las mujeres pueden entender la experiencia femenina, solo los judíos pueden entender el sufrimiento judío, solo sujetos antes colonizados pueden entender la experiencia colonial"». Estoy de acuerdo con la crítica de Said, pero reitero que, aunque también critico el uso del esencialismo y de la política identitaria como estrategia de exclusión o dominación, desconfío de las teorías que dicen que esta práctica es dañina como un modo de sugerir que solo los grupos marginados emplean tal estrategia. Mi desconfianza está arraigada en la conciencia de que una crítica del esencialismo que solo inste a los grupos marginados a interrogar su uso de políticas identitarias o de posturas esencialistas como mecanismo para ejercer un poder coercitivo deja

sin cuestionar las prácticas críticas de otros grupos que emplean las mismas estrategias de otra forma y cuyo comportamiento excluyente puede estar firmemente respaldado por estructuras institucionalizadas de dominación que no lo critican o controlan. Al mismo tiempo, me preocupa que las críticas de la política identitaria puedan servir de nuevo instrumento elegante para silenciar a las y los estudiantes de grupos marginales.

Fuss plantea que «la frontera artificial entre personas enteradas y personas ajenas contiene necesariamente el conocimiento, en lugar de difundirlo». Aunque comparto esta percepción, me inquieta que no reconozca en ningún momento que el racismo, el sexismo y el clasismo configuran la estructura de las aulas, creando una realidad vivida de personas enteradas frente a personas ajenas que está predeterminada, que suele estar presente antes de que se inicie ningún debate de aula. Rara vez hace falta que los grupos marginados introduzcan esta oposición binaria en la clase, porque por lo general ya está operando. Puede que lo único que hagan sea ponerla al servicio de sus preocupaciones. Mirado desde un punto de vista comprensivo, la afirmación de un esencialismo excluyente por parte de estudiantes de grupos marginados puede ser una respuesta estratégica a la dominación y a la colonización, una estrategia de supervivencia que tal vez inhiba el debate, es verdad, pero, a la vez, rescata a estos estudiantes de la negación. Fuss sostiene que «hay una ley no escrita del aula por la cual no hay que confiar en quienes no pueden citar la experiencia como terreno incuestionable de su conocimiento. Este tipo de leyes no escritas suponen tal vez la amenaza más grave a la dinámica de aula porque cultivan la sospecha entre quienes están dentro del círculo y la culpa (a veces la ira) entre quienes están fuera». Sin embargo, no analiza quién establece estas leyes, quién determina la dinámica de aula.

¿Está tal vez afirmando su autoridad de una manera por la que, inconscientemente, instaura una dinámica competitiva, dando a entender que el aula *pertenece* más al profesor que a las y los estudiantes, más a algunos estudiantes que a otros?

Como profesora, reconozco que las y los estudiantes de grupos marginados entran a las aulas en el marco de instituciones donde sus voces no han sido ni escuchadas ni bien acogidas, con independencia de si estos estudiantes analizan hechos (aquellos que cualquiera de nosotros podría conocer) o experiencias personales. Mi pedagogía se ha configurado para responder a esta realidad. Si no quiero ver a estos estudiantes utilizar la «autoridad de la experiencia» como mecanismo para afirmar su voz, puedo evitar este posible abuso de poder introduciendo en el aula estrategias pedagógicas que afirmen su presencia, su derecho a hablar, de diferentes maneras sobre diversos temas. Esta estrategia pedagógica parte de la idea de que todos nosotros llevamos al aula conocimiento experiencial y que este conocimiento en realidad puede mejorar nuestra experiencia de aprendizaje. Si la experiencia ya aparece en el aula como un modo de conocer que coexiste de forma no jerárquica con otras formas de conocer, entonces se reduce la posibilidad de que pueda utilizarse para silenciar a otros. Cuando enseño *Ojos azules*, de Toni Morrison,[44] en las clases de introducción sobre escritoras negras, pido a las y los estudiantes que escriban un párrafo autobiográfico sobre un recuerdo racial de sus primeros años. Cada persona lee ese párrafo en voz alta a la clase. Nuestra escucha colectiva y recíproca afirma el valor y la singularidad de cada voz. Este ejercicio resalta la experiencia sin privilegiar las voces de las y los estudiantes de ningún grupo en particular. Ayuda a crear una conciencia comunitaria de la diversidad de nuestras experiencias y ofrece una idea limitada de las

experiencias que pueden conformar lo que pensamos y lo que decimos. Como se trata de un ejercicio que convierte el aula en un espacio donde se valora la experiencia, en vez de negarla o considerarla irrelevante, las y los estudiantes parecen menos inclinados a convertir la narración de la experiencia en un lugar desde el que competir por la voz, si en efecto se da este tipo de competición. En nuestra clase, el estudiantado no suele sentir la necesidad de competir, porque deconstruimos el concepto de voz de autoridad privilegiada a través de nuestra práctica crítica colectiva.

En el capítulo «Essentialism in the Classroom», Fuss centra su análisis en situar una voz de autoridad particular. Se trata de su voz. Cuando plantea la pregunta «¿cómo vamos a manejar [a los estudiantes]?», su uso de la palabra «manejar» sugiere imágenes de manipulación. Y su uso de la primera persona del plural implica una idea de práctica pedagógica unificada compartida con otros profesores. En las instituciones donde he dado clase, el modelo pedagógico predominante es autoritario, jerárquico en un sentido coercitivo y con frecuencia dominante, donde la voz del profesor es desde luego la transmisora «privilegiada» de conocimiento. Por lo general, estos profesores menosprecian la inclusión de la experiencia personal en los debates de aula. Fuss reconoce que recela de los intentos de impedir que se cuenten historias personales en el aula bajo el argumento de que les falta una « “teorización” adecuada», pero a lo largo del capítulo apunta a que, en el fondo, no cree que compartir experiencias personales pueda enriquecer significativamente los debates en clase. Si este prejuicio conforma su pedagogía, no resulta sorprendente que en su aula se invoque la experiencia de manera agresiva para reivindicar un modo de conocimiento privilegiado, ya sea contra ella o contra otros estudiantes. Si la pedagogía de un profesor no es liberadora,

entonces es probable que las y los estudiantes compitan por el valor y la voz en el aula. El uso competitivo de las posiciones esencialistas no significa que lo que cree la situación de conflicto sea la adopción de estas posturas.

Las experiencias de Fuss en el aula puede que reflejen la manera en que la «competición por la voz» constituye una parte integrante de su práctica pedagógica. La mayor parte de los comentarios y de las observaciones que hace sobre el esencialismo en el aula se basan en su experiencia (y quizá la de sus compañeros, aunque esto no es explícito). A partir de esa experiencia, puede aseverar con total seguridad que está «convencida de que las apelaciones a la autoridad de la experiencia rara vez permiten avanzar en el debate y a menudo generan confusión». Para hacer más hincapié en esta cuestión, dice: «Me sorprende siempre cómo las introyecciones de verdades experienciales en los debates de aula llevan la discusión a un callejón sin salida». Fuss se vale de su experiencia particular para hacer generalizaciones totalizadoras. Al igual que ella, he visto cómo las posiciones esencialistas pueden utilizarse para silenciar o imponer la propia autoridad sobre las personas contrarias, pero la mayor parte de las veces he visto y vivido cómo la narración de experiencias personales se incorpora en el aula de un modo que profundiza el debate. Y me entusiasma en especial cuando el relato de una experiencia conecta el debate de hechos o de constructos más abstractos con la realidad concreta. Mi experiencia en el aula puede ser diferente a la de Fuss porque hablo como otra institucionalmente marginada y, al decir esto, no pretendo adoptar una posición esencialista. Hay muchas profesoras negras que no reclamarían este lugar. La mayoría de los estudiantes que entran en nuestras aulas nunca han recibido clase de profesoras negras. Mi pedagogía está constituida por este conocimiento,

porque sé, por mi experiencia, que esta falta de familiaridad puede sobredeterminar lo que sucede en la clase. También, conocedora por mi experiencia personal como estudiante en instituciones predominantemente blancas de lo fácil que es sentirse no escuchada o excluida, pongo particular interés en contribuir a crear un proceso de aprendizaje en el aula que implique a todo el mundo. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas deben interrogar los sesgos impuestos por posiciones esencialistas o políticas identitarias, así como aquellas perspectivas que insisten en que no hay cabida para la experiencia en el aula (ambas posturas pueden crear una atmósfera de coerción y exclusión). Las estrategias pedagógicas pueden determinar hasta qué punto todos los estudiantes consiguen aprender a enfrentarse más plenamente a las ideas y cuestiones que parecen no tener relación directa con su experiencia.

Fuss no apunta que el profesorado que es consciente de las múltiples maneras en que las posiciones esencialistas pueden utilizarse para cerrar la discusión tiene la posibilidad de construir una pedagogía con capacidad de intervenir en un sentido crítico antes de que un grupo intente silenciar a otro. Las y los profesores, en especial quienes pertenecen a grupos dominantes, pueden emplear de por sí nociones esencialistas para constreñir las voces de estudiantes en concreto; por consiguiente, todos debemos mantenernos siempre alerta en nuestras prácticas pedagógicas. Siempre que haya estudiantes que me comuniquen su impresión de que mis prácticas pedagógicas los están silenciando, tengo que analizar ese proceso con capacidad crítica. Aunque Fuss admita a regañadientes que el relato de la experiencia en el aula puede tener algunas consecuencias positivas, realiza este reconocimiento en términos bastante condescendientes:

> [A]unque la verdad no es desde luego equivalente a la experiencia, no se puede negar que es precisamente esa ficción de que son la misma cosa lo que motiva a muchos estudiantes, que de otro modo tal vez no hablarían, a entrar con brío en aquellos debates que, de acuerdo con su percepción, les atañen de manera directa. La autoridad de la experiencia, en otras palabras, no solo opera silenciando estudiantes, también opera infundiéndoles poderío. ¿Cómo vamos a negociar la distancia entre la ficción conservadora de la experiencia como fundamento de todo saber-verdad y el poder inmenso de esta ficción para activar e incentivar la participación estudiantil?

Todos los estudiantes, no solo aquellos de grupos marginados, parecen más dispuestos a participar con brío en los debates de aula cuando perciben que les atañen de manera directa (el hecho de que el estudiantado no blanco hable exclusivamente en clase cuando, por su experiencia, siente conexión con el tema no es, pues, un comportamiento anormal). Las y los estudiantes pueden estar bien versados en un tema en particular y, a pesar de ello, sentirse más inclinados a hablar con confianza cuando ese tema se relaciona de manera directa con su experiencia. Una vez más, hay que recordar que hay estudiantes que pueden no sentir la necesidad de reconocer que lo que despierta su participación entusiasta es la conexión de esa discusión con la experiencia personal.

En el párrafo introductorio a «Essentialism in the Classroom», Fuss pregunta: «¿Qué se considera “experiencia” para ser exactos? ¿Deberíamos plegarnos a ella en situaciones pedagógicas?». La pregunta, así enmarcada, hace que parezca que los comentarios sobre experiencias trastocan necesariamente el aula, metiendo al profesor y a los estudiantes en una lucha por la autoridad que solo puede resolverse si el profesor se pliega. Sin embargo, cabría la posibilidad de formular la pregunta de una manera que no implique un menosprecio condescendiente de la experiencia. Podríamos preguntar: ¿cómo pueden profesores y estudiantes que quieren

compartir experiencias personales hacerlo sin promover posiciones esencialistas que excluyen? Cuando los profesores validan la importancia de la experiencia, las y los estudiantes suelen sentir menos necesidad de insistir en que constituye un modo privilegiado de conocimiento. Henry Giroux, en sus escritos sobre pedagogía crítica, plantea: «Hay que situar la noción de experiencia dentro de una teoría del aprendizaje». Giroux sugiere que los profesores deben aprender a respetar la manera en que los estudiantes se sienten sobre sus experiencias, así como su necesidad de hablar de ellas en el contexto del aula. «No puedes negar que los estudiantes tienen experiencias y no puedes negar que esas experiencias son relevantes para el proceso de aprendizaje aunque puedas decir que esas experiencias son limitadas, están sin procesar, son estériles o lo que sea. Los estudiantes tienen recuerdos, familias, religiones, sentimientos, lenguas y culturas que les otorgan una voz singular. Podemos enfrentar críticamente esa experiencia y podemos ir más allá de ella. Pero no podemos negarla». Puede que los estudiantes se muestren por lo general más determinados a recalcar ante sus interlocutores el valor y la superioridad del conocimiento experiencial por encima de otros modos de conocer en aquellos contextos donde se encuentran con su rechazo o negación.

A diferencia de Fuss, no he estado en aulas donde, para el estudiantado, «las formas empíricas de conocimiento resulten sospechosas desde el punto de vista analítico». He impartido clases de teoría feminista donde ha habido estudiantes que han expresado su enfado con obras que no aclaran su relación con la experiencia concreta, que no engranan con praxis feminista de un modo inteligible. La frustración de las estudiantes se dirige contra la incapacidad de la metodología, el análisis y la escritura abstracta (se suele culpar al material y a menudo con razón) de conseguir que los

trabajos conecten con sus esfuerzos de vivir más plenamente, de transformar la sociedad, de vivir una política de feminismo.

La política identitaria emana de las luchas de grupos oprimidos o explotados por tener un punto de partida desde el que criticar las estructuras dominantes, una posición que dote de propósito y sentido a la lucha. Las pedagogías críticas de liberación responden a estas preocupaciones y necesariamente acogen la experiencia, las confesiones y el testimonio como modos relevantes de conocimiento, como dimensiones vitales, importantes, de cualquier proceso de aprendizaje. Fuss pregunta con escepticismo: «¿Confiere la experiencia de opresión una jurisdicción especial sobre el derecho a hablar de esa opresión?». Se trata de una pregunta que ella no responde. Si me la planteasen estudiantes en el aula, les pediría que consideren si hay algún conocimiento «especial» que podamos adquirir cuando escuchamos a individuos oprimidos hablar desde su experiencia (ya sea de victimización o de resistencia) y si eso podría llevarnos a querer crear un espacio privilegiado para un debate así. A continuación, podríamos explorar maneras por las que los individuos adquieren conocimiento sobre una experiencia que no han vivido, preguntándonos qué cuestiones morales se plantean cuando hablan por o sobre una realidad que no conocen por experiencia, en particular si se refieren a un grupo oprimido. En aulas con un grado máximo de heterogeneidad, cuando he tratado de enseñar material sobre grupos explotados que no son negros, he planteado que si solo aporto a la clase formas analíticas de conocimiento y otra persona aporta experiencia personal, recibiré con gusto ese conocimiento, porque mejorará nuestro aprendizaje. También revelo a la clase mi convicción de que si mi conocimiento es limitado y otra persona aporta una combinación de hechos y experiencia, entonces dejo el espacio y

aprendo con respeto de quienes traen ese gran regalo. Puedo hacerlo sin negar la posición de autoridad que tienen los profesores, porque creo absolutamente que combinar lo analítico y lo experiencial constituye un modo más rico de conocimiento.

Hace años, agradecí descubrir la fórmula «la autoridad de la experiencia» en textos feministas, porque daba nombre a aquello que yo llevaba a las aulas feministas, que me parecía que no estaba presente y que, al mismo tiempo, creía valioso. Como estudiante de grado en aulas feministas donde se universalizaba la experiencia de las mujeres, sabía por mi experiencia de mujer negra que se estaba excluyendo la realidad de las mujeres negras. Hablaba a partir de este conocimiento. No había por entonces ningún corpus teórico que pudiera invocar para fundamentar esta afirmación de verdad. Nadie quería oír hablar en aquel momento de la deconstrucción de la mujer como categoría de análisis. Insistir en el valor de la experiencia era crucial para conseguir que me escucharan. Sin duda, la necesidad de entender mi experiencia me impelió a escribir siendo estudiante de grado *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*.[45]

Ahora, la expresión «la autoridad de la experiencia» me preocupa, porque me doy perfecta cuenta de cómo se utiliza para silenciar y excluir. Sin embargo, quiero disponer de una fórmula que afirme la singularidad de esos modos de conocimiento arraigados en la experiencia. Sé que la experiencia puede ser un modo de conocimiento y puede configurar cómo conocemos lo que conocemos. Aunque me opongo a cualquier práctica esencialista que construya la identidad en un sentido monolítico y excluyente, no quiero renunciar al poder de la experiencia como posición en la que basar el análisis o desde la que hacer teoría. Por ejemplo, me inquieta cuando todas las asignaturas sobre historia o literatura

negra en algunas escuelas y universidades tienen profesorado exclusivamente blanco, no porque crea que este profesorado no puede conocer estas realidades, sino porque las conoce de otra manera. Para ser franca, si me hubieran dado la oportunidad de estudiar pensamiento crítico afroamericano con un profesor progresista negro en vez de con la mujer blanca progresista con la que estudié mi primer año, habría elegido a la persona negra. Aunque aprendí muchísimo de esta profesora blanca, creo sinceramente que habría aprendido más si cabe de un profesor progresista negro, porque este individuo habría traído a la clase esa mezcla única de modos experienciales y analíticos de conocimiento; esto es, un punto de vista privilegiado. No se puede adquirir a través de libros ni tampoco a través de la observación y el estudio distanciado de una realidad particular. Para mí, este punto de vista privilegiado no surge de la «autoridad de la experiencia», sino más bien de la pasión de la experiencia, de la pasión del recuerdo.

A menudo la experiencia entra en el aula desde el lugar de la memoria. Por lo general, los relatos experienciales se narran de manera retrospectiva. En el testimonio de la campesina y activista guatemalteca Rigoberta Menchú, en sus palabras, oigo la pasión del recuerdo:

> Mi mamá decía que con su vida, con su testimonio vivo, trataba de decirles a las mujeres que tenían que participar como mujeres para que cuando llegara la represión y cuando nos tocara sufrir, no solo sufran los hombres. Las mujeres también tenían que participar como mujeres y las palabras de mi madre decían que una evolución, un cambio, sin la participación de las mujeres, no sería un cambio y no habría victoria. Ella estaba clara como si fuera una mujer de tantas teorías y con tanta práctica.[46]

Sé que puedo tomar este conocimiento y transmitir el mensaje de sus palabras. No me costaría expresar su significado. Sin embargo,

lo que se perdería en la transmisión es el espíritu que ordena estas palabras, que da cuenta de que, detrás de ellas (por debajo, por todas partes), hay una realidad vivida. Cuando utilizo la expresión «pasión de la experiencia», esto incluye muchos sentimientos, pero en particular el sufrimiento, porque hay un conocimiento específico que emana del sufrimiento. Es una forma de conocimiento que se expresa a menudo a través del cuerpo, de lo que el cuerpo sabe, de lo que ha quedado inscrito en él a través de la experiencia. Pocas veces puede esta complejidad de la experiencia expresarse y nombrarse desde una distancia. Se trata de un lugar privilegiado, aunque no sea el único lugar desde el que podemos conocer, ni siquiera siempre el más importante. En el aula, revelo siempre que puedo la necesidad de que los pensadores críticos nos impliquemos con posiciones múltiples, abordemos diferentes posicionamientos, para ser capaces de reunir conocimiento de manera plena e inclusiva. A veces les digo a las y los estudiantes que es como una receta. Les digo que imaginen que vamos a preparar un pan que necesita harina. Y tenemos todos los demás ingredientes, pero nos falta la harina. De repente, la harina se convierte en lo más importante, aunque por sí sola no bastaría. Esta es una manera de pensar la experiencia en el aula.

Otro día, puede que les pida a los estudiantes que sopesen qué queremos hacer que suceda en el aula, que nombren qué esperamos saber, qué podría ser más útil. Les pregunto qué tipo de posicionamiento es una experiencia personal. Luego hay otras veces en que la experiencia personal nos impide llegar a la cima de la montaña y la dejamos estar, porque su peso es demasiado gravoso. Y, en ocasiones, es difícil llegar a la cima de la montaña con todos nuestros recursos, fácticos y confesionales, así que estamos ahí, entendiendo, sintiendo colectivamente las limitaciones

del conocimiento, esperando juntos, anhelando, una manera de llegar al punto más alto. Hasta este anhelo es una forma de conocimiento.

[42] Diana Fuss, *Essentially Speaking: Feminism, Nature and Difference*, Londres: Routledge, 1990. El título contiene un juego de palabras que se pierde ligeramente en su traslación al castellano. *Essentially speaking* remite a una expresión coloquial («estamos básicamente hablando»), pero también a una discusión político-filosófica del concepto de esencia («hablar de la esencia»), que es el tema del volumen de Diana Fuss. *(N. de la T.).*

[43] bell hooks, *op. cit.*, Boston (Massachusetts): South End Press, 1990.

[44] Toni Morrison, *Ojos azules*, Barcelona: Debolsillo, 2004 (1970).

[45] bell hooks, *op. cit.*, Bilbao: Consonni, 2020 (1981).

[46] Rigoberta Menchú y Elizabeth Burgos, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, México D. F.: Siglo XXI, 2007 (1985), p. 221.

[42]

bell hooks, *op. cit.*, Boston (Massachusetts): South End Press, 1990.

Toni Morrison, *Ojos azules*, Barcelona: Debolsillo, 2004 (1970).

bell hooks, *op. cit.*, Bilbao: Consonni, 2020 (1981).

Rigoberta Menchú y Elizabeth Burgos, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, México D. F.: Siglo XXI, 2007 (1985), p. 221.

Diana Fuss, *Essentially Speaking: Feminism, Nature and Difference*, Londres: Routledge, 1990. El título contiene un juego de palabras que se pierde ligeramente en su traslación al castellano. *Essentially speaking* remite a una expresión coloquial («estamos básicamente hablando»), pero también a una discusión político-filosófica del concepto de esencia («hablar de la esencia»), que es el tema del volumen de Diana Fuss. *(N. de la T.).*

[43]

[45]

[46]

[44]

07

Sostener la mano de mi hermana

Solidaridad feminista

«El feminismo debe estar en la avanzada del cambio social real si quiere sobrevivir como movimiento en cualquier país en concreto».

AUDRE LORDE
A Burst of Light (Una explosión de luz)[47]

«Somos víctimas de nuestra historia y de nuestro presente. Ponen demasiados obstáculos en el camino del Amor. Y ni siquiera podemos disfrutar de nuestras diferencias en paz».

AMA ATA AIDOO
Nuestra hermana aguafiestas[48]

Las perspectivas patriarcales sobre las relaciones raciales han evocado tradicionalmente la imagen del hombre negro que conquista la libertad de tener contacto sexual con mujeres blancas como el tipo de relación personal que mejor ejemplifica la conexión entre la lucha pública por la igualdad racial y la política privada de intimidad racial. Los miedos racistas a que las relaciones románticas entre hombres negros y mujeres blancas, una vez provistas de sanción social, desmantelaran la estructura familiar patriarcal blanca intensificaron históricamente la sensación de tabú, aun cuando los individuos decidieran transgredir los límites. Pero el sexo entre hombres negros y mujeres blancas, aun cuando logró sanción legal a través del matrimonio, no tuvo el temido impacto. No amenazó en

un sentido fundamental el patriarcado blanco. No impulsó la lucha por acabar con el racismo. Convertir la experiencia sexual heterosexual (en particular, el hecho de que los hombres negros consiguieran acceso a los cuerpos de las mujeres blancas) en la expresión por excelencia de la liberación racial desvió la atención del significado de las relaciones sociales entre mujeres blancas y negras y la manera en que este contacto determina y afecta las relaciones raciales.

Como adolescente de finales de la década de los sesenta que vivía en una ciudad meridional racialmente segregada, sabía que los hombres negros que deseaban intimidad con mujeres blancas, y viceversa, forjaban vínculos. No conocí ninguna intimidad, ninguna relación estrecha, ninguna amistad entre mujeres negras y blancas. Aunque nunca se hablara de ello, era evidente en la vida cotidiana que unas barreras precisas separaban ambos grupos, imposibilitando la amistad estrecha. El punto de contacto entre mujeres negras y mujeres blancas era de sirvienta-servida, una relación jerárquica de poder no mediada por el deseo sexual. Las mujeres negras eran las sirvientas y las mujeres blancas, las servidas.

En aquellos días, una mujer blanca pobre que tal vez nunca estuviera en condiciones de contratar a una sirvienta negra impondría, no obstante, en cada uno de sus encuentros con mujeres negras una presencia dominante, asegurando que el contacto entre los dos grupos siempre situara a la persona blanca en una posición de poder sobre la persona negra. La relación sirvienta-servida se establecía en el espacio doméstico, en el hogar, dentro de un contexto de familiaridad y con elementos comunes (tanto las mujeres blancas como las mujeres negras compartían la convicción de que atender el hogar era una función femenina). Dado este

posicionamiento semejante dentro de las normas sexistas, el contacto personal entre los dos grupos se construía con cuidado para reafirmar la diferencia de estatus en virtud de la raza. Reconocer la diferencia de clase no era una división suficiente; las mujeres blancas querían ver ratificado su estatus racial. Ideaban estrategias tanto sutiles como explícitas para reforzar la diferencia racial, para ratificar su posición superior. Esto era en particular así en hogares donde las mujeres blancas se quedaban en casa durante el día mientras las sirvientas negras trabajaban. Las mujeres blancas utilizaban apelativos racistas como *nigger* o representaban escenas ritualizadas poniendo el foco en la raza para subrayar la diferenciación en el estatus. Hasta un pequeño gesto (como mostrar a una sirvienta negra un nuevo vestido que ella no podría probarse en una tienda por las leyes Jim Crow)[49] recordaba a todas las concernidas la diferencia de estatus en función de la raza.

Históricamente, los esfuerzos de las mujeres blancas por mantener la dominación racial estaban conectados de manera directa con la política de heterosexismo en el seno del patriarcado supremacista blanco. Las normas sexistas, que consideran a la mujer blanca inferior en virtud de su género, podían estar mediadas por la vinculación racial. Aunque puede que los varones, blancos y negros, estuvieran muy ocupados en vigilar los cuerpos de las mujeres blancas o en conseguir acceder a ellos, la realidad social que vivían las mujeres blancas era que los hombres blancos entablaban activamente relaciones sexuales con mujeres negras. En la cabeza de la mayoría de las mujeres blancas, era irrelevante que la abrumadora mayoría de estos enlaces se fraguaran a través de la coerción agresiva, la violación y otras formas de acoso sexual; las mujeres blancas veían a las mujeres negras como rivales en el

mercado sexual. En el marco de una configuración cultural donde el estatus de una mujer blanca venía sobredeterminado por su relación con los hombres blancos, el resultado era que las mujeres blancas deseaban mantener claras separaciones entre su estatus y el de las mujeres negras. Era crucial guardar las distancias con las mujeres negras, que los tabúes raciales que prohibían relaciones legales entre ambos grupos se reforzaran por ley o mediante la opinión social. (En aquellos casos excepcionales donde los hombres blancos propietarios de esclavos buscaban el divorcio para legitimar enlaces con esclavas negras, se los consideraba casi siempre locos). En un patriarcado supremacista blanco, la relación que más amenazaba con trastocar, cuestionar y desmantelar el poder blanco y su orden social concomitante era la unión legalizada entre un hombre blanco y una mujer negra. Los testimonios de esclavos y esclavas, así como los diarios de mujeres blancas del Sur, documentan incidentes de celos, rivalidad y competencia sexual entre amas blancas y mujeres negras esclavizadas. Los expedientes judiciales documentan que hubo hombres blancos que intentaron conseguir reconocimiento público de sus vínculos con mujeres negras, ya sea intentando casarse o tratando de dejarles propiedad y dinero en herencia. La mayoría de estos casos fueron impugnados por integrantes de la familia blancos. Eran sobre todo las mujeres blancas quienes protegían su poder y sus posiciones frágiles dentro de la cultura patriarcal imponiendo su superioridad sobre las mujeres negras. No intentaban necesariamente impedir que los hombres blancos entablasen relaciones sexuales con mujeres negras, porque esto no estaba en su mano: esta es la naturaleza del patriarcado. Mientras que las uniones sexuales de mujeres negras y hombres blancos tuvieran lugar en un contexto no legalizado, dentro de un marco de sumisión, coerción y humillación, se podía mantener

la separación entre el estatus de «damas» de las mujeres blancas y la representación de las mujeres negras como «putas». Así pues, hasta cierto punto, el privilegio de clase y raza de las mujeres blancas se apuntalaba con el mantenimiento de un sistema en el que las mujeres negras eran objeto de sometimiento y abuso sexual por parte de los hombres blancos.

Los debates contemporáneos sobre la relación histórica entre mujeres blancas y negras deben incluir un reconocimiento de la amargura que las mujeres esclavas negras sentían hacia las mujeres blancas. Albergaban un resentimiento y una rabia reprimida comprensibles por la opresión racial, pero se sentían agraviadas en particular por la apabullante ausencia de solidaridad mostrada por las mujeres blancas en circunstancias que implicaban malos tratos y abusos sexuales de las mujeres negras, así como situaciones en las que se arrebataba a los niños negros de sus madres esclavizadas. Una vez más, en este ámbito de preocupación compartida (las mujeres blancas conocían el horror de los malos tratos y del abuso sexual, así como la profundidad del apego de una madre), la mayoría de las mujeres blancas que podrían haber sentido una identificación empática dieron la espalda al dolor de las mujeres negras.

La comprensión compartida de experiencias femeninas concretas no medió las relaciones entre la mayoría de las amas blancas y las esclavas negras. Aunque hubo raras excepciones, tuvieron poco impacto en la estructura general de relaciones entre mujeres negras y blancas. A pesar de la opresión brutal de las esclavas negras, muchas mujeres blancas las temían. Puede que creyeran que, por encima de todo, las mujeres negras querían intercambiar posiciones, adquirir su estatus social, casarse con sus hombres. Y

debieron temer que, de no existir tabúes sociales y legales que prohibiesen las relaciones legalizadas, perdieran su estatus.

La abolición de la esclavitud tuvo poco impacto positivo y significativo en las relaciones entre mujeres blancas y negras. Sin la estructura de la esclavitud, que institucionalizaba, en un sentido fundamental, la diferencia de estatus entre mujeres blancas y negras, las mujeres blancas estaban aún más interesadas en que los tabúes sociales sostuvieran su superioridad racial y prohibieran las relaciones legalizadas entre razas. Fueron piezas clave en la perpetuación de estereotipos degradantes de la feminidad negra. Muchos de estos estereotipos fortalecían la idea de que las mujeres negras éramos lascivas, inmorales, sexualmente promiscuas y poco inteligentes. Las mujeres blancas tenían una proximidad con las mujeres negras en el hogar doméstico que hacía parecer que sabían cómo éramos realmente; tenían contacto directo. Aunque hay poco material publicado de principios del siglo xx que documente las percepciones que tenían las mujeres blancas de las mujeres negras y viceversa, la segregación disminuía la posibilidad de que ambos grupos pudieran desarrollar una nueva base de contacto entre sí fuera del ámbito de la relación sirvienta-servida. Al vivir en barrios segregados, había pocas ocasiones para que las mujeres blancas y negras se encontraran en otro terreno neutral y común.

Las mujeres negras que viajaban de sus barrios segregados a áreas blancas «no seguras» para trabajar en los hogares de familias blancas ya no tenían un conjunto de relaciones familiares, por más tenues que fueran, que fueran visibles y conocidas por las empleadoras blancas, como había sucedido durante la esclavitud. La nueva configuración social era un contexto tan deshumanizante como lo había sido el hogar de la plantación, con el único alivio de

que las mujeres negras podían volver a casa. Bajo las circunstancias sociales de la esclavitud, las amas blancas a veces se veían obligadas, por la situación, los sentimientos de afecto o la preocupación por la propiedad, a entrar en el lugar de residencia de la mujer negra y ser conscientes de un ámbito de experiencia más allá de la esfera sirviente-servida. No era así en el caso de la empleadora blanca.

Los barrios segregados racialmente (que eran la norma en la mayoría de las ciudades y áreas rurales) significaban que las mujeres negras dejaban barrios pobres para trabajar en casas blancas privilegiadas. Había pocas posibilidades, o ninguna, de que esta situación promoviera e incentivara la amistad entre los dos grupos. Las mujeres blancas seguían percibiendo a las mujeres negras como rivales sexuales, ignorando el acoso y los abusos sexuales de las mujeres negras por parte de los hombres blancos. Aunque las mujeres blancas han escrito memorias enternecedoras que describen lazos afectuosos entre ellas y sus sirvientas negras, no suelen reconocer que la intimidad y el cuidado pueden coexistir con la dominación. A las mujeres blancas que percibían a las sirvientas negras «como una de la familia» les ha costado entender que la sirvienta podía tener una idea totalmente diferente de su relación. Que tal vez la sirvienta era consciente en todo momento de que el grado de cariño o cuidado no alteraba en absoluto las diferencias de estatus, o de que, de hecho, las mujeres blancas ejercían poder, ya fuera con benevolencia o tiranía.

Buena parte de la investigación actual de mujeres blancas que se centran en las relaciones entre empleadas domésticas negras y empleadoras blancas presenta perspectivas que resaltan los aspectos positivos, ocultando cómo la interacción negativa en estos contextos ha creado una desconfianza y una hostilidad profundas

entre los dos grupos. Las sirvientas negras entrevistadas por mujeres blancas suelen dar la impresión de que sus relaciones con empleadoras blancas tienen muchas dimensiones positivas. Presentan lo que sienten que es la versión educada y correcta de la realidad, con frecuencia reprimiendo muchas verdades. De nuevo hay que recordar que las situaciones de explotación pueden ser también contextos donde surjan lazos de afecto aunque exista dominación (las feministas deberían saberlo desde la constatación de que existe afecto en relaciones heterosexuales donde los hombres maltratan a las mujeres). Escuchando a Susan Tucker en una presentación oral en torno a su libro *Telling Memories Among Southern Women: Domestic Workers Employers in the Segregated South* (Contar recuerdos entre mujeres sureñas. Empleadoras de trabajo doméstico en el Sur segregado),[50] me asombró su disposición a reconocer que, como niña blanca cuidada por mujeres negras, recordaba escucharles expresar sentimientos negativos sobre las mujeres blancas. Le impresionaban sus expresiones de rabia, animosidad y desprecio. Ambas recordamos una declaración común de las mujeres negras: «Nunca he conocido una mujer blanca de más de doce años a la que pueda respetar». A pesar de sus recuerdos, el análisis contemporáneo de Tucker dibuja una imagen mucho más positiva del tema. Los estudios de las relaciones entre mujeres blancas y negras deben dejar de centrarse exclusivamente en si la interacción entre sirvientas negras y empleadoras blancas era «positiva». Si queremos entender nuestras relaciones contemporáneas, debemos explorar el impacto de estos encuentros sobre las percepciones que tienen las mujeres negras de las mujeres blancas en su conjunto. Muchas de nosotras, que nunca hemos sido sirvientas de mujeres blancas, hemos heredado

ideas sobre ellas de familiares y parientes, ideas que configuran nuestras expectativas e interacciones.

Mis recuerdos y conciencia actual (basada en conversaciones con mi madre, que trabaja de criada de mujeres blancas, así como en los comentarios y relatos de las mujeres negras de nuestras comunidades) indican que, en contextos «seguros», las mujeres negras resaltan los aspectos negativos de trabajar de sirvientas para mujeres blancas. Manifiestan enfado, hostilidad, amargura y envidia (y muy poco cariño o afecto) incluso cuando están hablando en términos positivos. Muchas de estas mujeres reconocen la naturaleza explotadora de sus trabajos, identificando cómo se las somete a todo tipo de humillaciones innecesarias e interacciones degradantes. Puede que este reconocimiento sea la característica más destacada en una situación donde una mujer negra puede tener también buenos sentimientos hacia su empleadora blanca —el libro de Judith Rollins, *Between Women* (Entre mujeres) constituye un debate útil y esclarecedor de estas relaciones—.[51]

Ya sea hablando con empleadas domésticas negras o con mujeres negras no profesionales, lo que descubro es que las percepciones que hay sobre las mujeres blancas son en su inmensa mayoría negativas. Muchas de las mujeres negras que han trabajado de sirvientas en hogares blancos, en particular durante la época en que las mujeres blancas no tenían un empleo remunerado, consideraban que las mujeres blancas mantenían posturas infantiles y egocéntricas de inocencia e irresponsabilidad a costa de las mujeres negras. Una y otra vez, se señalaba que la medida en la cual las mujeres blancas podían apartarse de la realidad doméstica, de las responsabilidades del cuidado de niños y niñas y de las tareas del hogar, ya fuera para dedicarse a sus carreras o para tener más esparcimiento, venía determinada por el punto hasta el cual las

mujeres negras, o algún otro grupo de clase baja, estuvieran atadas a ese trabajo, forzadas por la situación económica a sacar las castañas del fuego, a asumir la responsabilidad.

Me parece irónico que las mujeres negras criticasen con frecuencia a las mujeres blancas desde una perspectiva no feminista, haciendo hincapié en que las mujeres blancas no merecían estar en un pedestal, porque eran vagas, descuidadas e irresponsables. A algunas mujeres negras parecía irritarles en particular que «supervisaran» su trabajo mujeres blancas que consideraban inútiles e incapaces de realizar esas mismas tareas que se dedicaban a dirigir. Las mujeres negras que trabajaban de sirvientas en hogares blancos se encontraban en posiciones parecidas a las que adoptan los antropólogos culturales que tratan de entender una cultura diferente. Desde esta perspectiva interna privilegiada particular, las mujeres negras se informaban de los estilos de vida blancos. Observaban todos los detalles de las casas blancas, desde el mobiliario hasta las interacciones personales. Tomando nota mentalmente, hacían juicios sobre la calidad de vida que presenciaban, comparándola con la experiencia negra. Dentro de los confines de las comunidades negras segregadas, compartían sus percepciones del «otro» blanco. A menudo sus reportes eran especialmente negativos cuando describían a las mujeres blancas; tenían la posibilidad de estudiarlas de manera más sistemática que a los hombres blancos, que no siempre estaban presentes. Puesto que el mundo blanco racista representaba a las mujeres negras como furcias, las mujeres negras analizaban el comportamiento de las mujeres blancas para ver si sus costumbres sexuales eran diferentes. Sus observaciones con frecuencia contradecían los estereotipos. En general, las mujeres negras salieron de los encuentros con mujeres blancas en la relación sirvienta-servida con

la seguridad de que los dos grupos eran radicalmente diferentes y no compartían ningún lenguaje común. Lo que se transmite de generación en generación es este legado de actitudes y reflexiones sobre las mujeres blancas, que mantiene viva la impresión de distancia y separación, los sentimientos de recelo y desconfianza. Ahora que las relaciones interraciales entre personas blancas y negras son más habituales, las mujeres negras ven a las mujeres blancas como rivales sexuales (con independencia de su orientación sexual) y con frecuencia defienden que se mantenga la separación en la esfera privada a pesar de la proximidad y la cercanía en entornos laborales.

Los debates contemporáneos sobre las relaciones entre mujeres negras y mujeres blancas (ya sean intelectuales o personales) rara vez tienen lugar en entornos integrados. Las mujeres blancas que escriben sobre sus impresiones en trabajos intelectuales y confesionales suelen pasar por alto la profundidad de la animosidad entre los dos grupos o solo la ven como un problema de las mujeres negras. Muchas veces, en círculos feministas, he escuchado a mujeres blancas hablar de la hostilidad de una mujer negra en particular hacia las mujeres blancas, como si estos sentimientos no estuvieran arraigados en las relaciones históricas y en las interacciones contemporáneas. En lugar de explorar los motivos de que exista esta hostilidad o de otorgarle una legitimidad en cuanto que constituye una respuesta apropiada a la dominación o a la explotación, consideran que esta mujer tiene un comportamiento difícil, problemático, irracional y «loco». Hasta que las mujeres blancas puedan hacer frente a su miedo y a su odio hacia las mujeres negras (y viceversa), hasta que podamos reconocer la historia negativa que modela y conforma nuestras interacciones contemporáneas, no puede haber un diálogo honesto y significativo

entre ambos grupos. El llamado del feminismo contemporáneo a la sororidad, la interpelación que lanzan las mujeres blancas radicales a las mujeres negras y a todas las mujeres de color para que se sumen al movimiento feminista, llega a muchas mujeres negras como una expresión más de la negación por parte de las mujeres blancas de la realidad de la dominación racista, de su complicidad en la explotación y en la opresión de las mujeres negras y de las personas negras. Aunque el llamamiento a la sororidad estuvo con frecuencia motivado por un anhelo sincero de transformar el presente que expresaba el deseo de las mujeres blancas de crear un nuevo contexto para el vínculo, no incluía ningún intento de reconocer la historia o las barreras que podían volver ese vínculo difícil, si no imposible. Cuando las mujeres negras respondieron a la evocación de la sororidad basada en la experiencia compartida llamando la atención sobre el pasado de la dominación racial, así como sobre sus manifestaciones actuales en la estructura de la teoría feminista y en el movimiento feminista, las mujeres blancas, al principio, opusieron resistencia al análisis. Adoptaron una postura de inocencia y negación (una reacción que hacía a las mujeres negras rememorar encuentros negativos, la relación sirvienta-servida). A pesar de los errores y contradicciones de su análisis, el ensayo de Adrienne Rich «Desleal a la civilización. Feminismo, racismo, ginofobia» fue revolucionario, porque, tratando el asunto de la raza y de la responsabilidad, rompió el muro de la negación.[52] Las mujeres blancas estaban más dispuestas a «escuchar» a otra mujer blanca hablar de racismo, pero, no obstante, lo que cercena el avance feminista es su incapacidad de escuchar a las mujeres negras.

Irónicamente, muchas de las mujeres negras que teníamos una implicación activa en el movimiento feminista estábamos hablando

de racismo, en un intento sincero de crear un movimiento incluyente, que reuniera a las mujeres negras y blancas. Creíamos que la verdadera sororidad no surgiría sin una confrontación radical, sin una exploración y un debate feministas del racismo de las mujeres blancas y de la reacción de las mujeres negras. Nuestro deseo de una sororidad honesta, que surgiera de la voluntad de todas las mujeres de afrontar nuestras historias, era con frecuencia ignorado. La mayoría de las mujeres blancas nos defenestraba porque «estábamos demasiado enfadadas», negándose a reflexionar críticamente sobre los asuntos que planteábamos. Cuando llegó el momento en que las mujeres blancas activas en el movimiento feminista estaban dispuestas a reconocer el racismo, la responsabilidad y su impacto en las relaciones entre mujeres blancas y mujeres de color, muchas mujeres negras estábamos desoladas y exhaustas. Nos sentíamos traicionadas; las mujeres blancas no habían cumplido su promesa de sororidad. La sensación de traición se ha mantenido y se ha visto intensificada por el evidente abandono del interés en fraguar sororidad, aunque las mujeres blancas ahora muestren interés en asuntos raciales. A veces parece como si las feministas blancas que trabajan en el mundo académico se hubieran apropiado de los debates de la raza y del racismo a la par que abandonan el esfuerzo por construir un espacio de sororidad, un espacio donde podrían analizar y cambiar actitudes y comportamientos hacia las mujeres negras y hacia todas las mujeres de color.

Con la creciente institucionalización y profesionalización de la labor feminista centrada en la construcción de teoría feminista y en la difusión de saber feminista, las mujeres blancas han adoptado posiciones de poder que les permiten reproducir el paradigma sirvienta-servida en un contexto radicalmente diferente. Ahora se

sitúa a las mujeres negras en el lugar de satisfacer el deseo de las mujeres blancas de saber más de raza y racismo para «dominar» la materia. Resulta curioso que la mayoría de las mujeres blancas que escriben teoría feminista que analiza la «diferencia» y la «diversidad» no conviertan las vidas, trabajos y experiencias de las mujeres blancas en tema de su análisis de la «raza», sino que, por el contrario, se centren en las mujeres negras o en las mujeres de color. Mujeres blancas que aún no han logrado un abordaje crítico del significado de la «blanquitud» en sus vidas, de la representación de la blanquitud en su literatura o de la supremacía blanca que modela su estatus social están ahora explicando la negritud sin cuestionar críticamente si su trabajo surge desde una posición antirracista consciente. Aprovechándose del trabajo de las mujeres negras, un trabajo que en otro tiempo pasaron por alto, considerándolo irrelevante, ahora reproducen paradigmas sirvienta-servida en su investigación. Pertrechadas con su nuevo conocimiento de la raza y con su disposición a declarar que parten de una perspectiva blanca (sin explicar, por lo general, lo que esto implica), olvidan que su propia dedicación a la raza y al racismo surge del esfuerzo político concreto por fraguar lazos significativos entre mujeres de diferentes grupos de clase y raza. Con frecuencia, se ignora por completo este esfuerzo. Satisfechas con la aparición de una mayor receptividad (la producción de textos donde mujeres blancas analizan la raza se presenta como prueba de que ha habido un cambio radical de rumbo), las mujeres blancas pasan por alto la ausencia relativa de voces de mujeres negras, tanto en la construcción de nueva teoría feminista como en los encuentros feministas.

Hablando con grupos de mujeres sobre si creían que el movimiento feminista había tenido un impacto transformador en las

relaciones entre mujeres blancas y negras, escuché respuestas radicalmente diferentes. La mayoría de las mujeres blancas tenían la sensación de que había habido un cambio, de que eran más conscientes de la raza y del racismo, de que estaban más dispuestas a asumir responsabilidades e implicarse en el trabajo antirracista. Las mujeres negras y de color insistían en que apenas había cambiado nada, que a pesar de la atención que dedicaban las mujeres blancas a la raza, la dominación racista seguía siendo un elemento en juego en las interacciones personales. Sentían que la mayoría de las mujeres blancas seguían ejerciendo poder aunque abordaran temáticas de raza. En palabras de una mujer negra: «Me quema recibir un trato de mierda de mujeres blancas que están ocupadas obteniendo reconocimiento académico, ascensos, más presupuesto, etc., con el "gran" trabajo que hacen sobre el tema de la raza». Algunas mujeres negras con las que hablé sugirieron que lo que las llevaba a evitar la participación en el movimiento feminista era el miedo a que las mujeres blancas se apropiaran de sus recursos.

El miedo y la ira por la apropiación, así como la preocupación de no ser cómplices en la reproducción de relaciones sirvienta-servida, han llevado a las mujeres negras a retirarse de los entornos feministas donde debemos tener amplio contacto con las mujeres blancas. La retirada exacerba el problema. Nos hace cómplices de otro modo. Si una revista está preparando un número especial sobre Estudios de Mujeres Negras y solo presentan textos mujeres blancas, entonces las mujeres negras no pueden impugnar de hecho el control hegemónico de aquellas sobre la teoría feminista. Este es un ejemplo entre muchos. Si nuestras voces no están presentes en trabajos escritos ni en presentaciones orales, no habrá expresión de nuestras preocupaciones. ¿Dónde están nuestros

libros sobre raza y feminismo y sobre otros aspectos de la teoría feminista?, ¿dónde están las obras que ofrezcan nuevos enfoques y planteamientos? ¿Qué hacemos para impulsar el desarrollo de una teoría y una práctica feministas más incluyentes? ¿Cuál creemos que es nuestro papel en el trazado del futuro rumbo del movimiento feminista? La retirada no es la respuesta.

Aunque, en la práctica, todas las mujeres negras activas en algún aspecto del movimiento feminista tenemos un largo historial de relatos de terror que documentan insensibilidad y agresiones racistas de alguna mujer blanca, también podemos dar cuenta de encuentros positivos que enriquecen y no restan. Por descontado, estos encuentros son poco frecuentes. Suelen producirse con mujeres blancas que no están en posiciones desde las que puedan ejercer poder (lo que puede explicar por qué se consideran excepcionales y no signos positivos que indican el potencial general de crecimiento y cambio, de un mayor compañerismo). Quizá tenemos que analizar hasta qué punto las mujeres blancas (y todas las mujeres) que ocupan posiciones de poder se apoyan en paradigmas convencionales de dominación para reforzar y mantener ese poder.

Quería averiguar, en conversación con mujeres negras y mujeres de color, qué factores distinguen aquellas relaciones con feministas blancas que no consideramos opresivas o de explotación. Una respuesta común era que había dos factores importantes en tales relaciones: confrontación y diálogo honestos sobre la raza e interacción recíproca. Dentro del paradigma sirvienta-servida, por lo general, las mujeres blancas intentan recibir algo de las mujeres negras, aunque ese algo sea conocimiento sobre el racismo. Cuando les pregunté a algunas mujeres blancas con amistades y relaciones de trabajo positivas con mujeres negras en entornos

feministas cuáles eran las condiciones que permitían la reciprocidad, estas resaltaron que, para enfrentar su propio racismo, no habían esperado a que las mujeres negras las obligaran. De alguna manera, hacerse cargo del análisis de sus propias reacciones ante la raza era una precondición para relaciones en pie de igualdad. Estas mujeres sentían que se acercaban a las mujeres de color con conocimiento del racismo, no con culpa, vergüenza o miedo. Una mujer blanca decía que partía de la perspectiva de aceptar y reconocer que «las personas blancas siempre tienen presupuestos racistas con los que tienen que lidiar». La predisposición a lidiar con estos presupuestos facilita sin duda establecer vínculos con mujeres no blancas. A su juicio, la capacidad de una mujer blanca para aceptar la verdad de la opresión racista (de la complicidad de las mujeres blancas, de los privilegios que las mujeres blancas reciben en una estructura racista) determinaba hasta qué punto podía ser empática con mujeres de color. En conversaciones, descubrí que las feministas blancas de orígenes no privilegiados económicamente con frecuencia tenían la sensación de que su comprensión de la diferencia de clase les facilitaba escuchar a las mujeres de color hablar del impacto de la raza, de la dominación, sin sentirse amenazadas. Personalmente, veo que muchas de las amistades más profundas y de los vínculos feministas que tengo los he fraguado con mujeres blancas que son de clase trabajadora o tienen orígenes obreros y entienden el impacto de la pobreza y de las privaciones.

Comenté la idea de escribir este texto con un grupo de compañeras blancas (todas ellas profesoras de Filología Inglesa) e hicieron hincapié en el miedo que muchas mujeres blancas privilegiadas tienen de las mujeres negras. Todas recordaban los francos comentarios de Lillian Hellman sobre su relación con la

sirvienta negra que trabajó para ella durante muchos años. Hellman sentía que esta mujer realmente ejercía un poder tremendo sobre ella y admitía que le hacía temer a todas las mujeres negras. Hablamos de que lo que temen muchas mujeres blancas es que las mujeres negras las desenmascaren. Una mujer blanca, de origen obrero, señaló que las sirvientas negras eran testigo de la distancia entre las palabras de las mujeres blancas y sus actos, veían las contradicciones y las inadecuaciones. Quizá las generaciones contemporáneas de mujeres blancas, que no tienen sirvientas negras y nunca las tendrán, hayan heredado de sus antepasadas el miedo a que las mujeres negras tengan el poder de ver a través de sus disfraces, de ver las partes de sí mismas que no quieren que nadie vea. Aunque la mayoría de las mujeres blancas presentes en el debate no tenían amistades cercanas con mujeres negras, acogían de buen grado la oportunidad de tener un contacto más íntimo. A menudo, las mujeres negras no responden a los acercamientos amistosos de mujeres blancas por miedo a ser traicionadas, a que, en algún momento impredecible, la mujer blanca haga valer su poder. Este miedo a la traición está conectado con el miedo de las mujeres blancas a la exposición; está claro que necesitamos un trabajo psicoanalítico feminista que analice estos sentimientos y la dinámica relacional que producen.

El miedo de las mujeres negras a la traición no suele estar presente cuando una mujer blanca muestra, a través de sus actos, que está comprometida con la labor antirracista. Por ejemplo, en una ocasión solicité un puesto de trabajo en el programa de Estudios de las Mujeres en una universidad de mujeres blancas. El comité que evaluó mi solicitud estaba compuesto en su totalidad por personas blancas. Durante el proceso de evaluación, una de las evaluadoras tuvo la sensación de que el racismo estaba moldeando

la naturaleza y la dirección de los debates e intervino. Una parte de su intervención consistió en contactar con la responsable de la oficina de acción afirmativa para mujeres negras para que hubiera participación no blanca en el debate. Su compromiso con el proceso feminista y con la labor antirracista configuró sus acciones. Se entregó, aunque no obtenía ningún beneficio personal. (Afrontémoslo: el oportunismo ha hecho que muchas feministas académicas no actúen en ningún sentido que las obligue a enfrentarse al *statu quo* y tomar partido). Sus acciones me demostraron el poder de la solidaridad y la sororidad. No fue a lo seguro. Para impugnar el proceso, tuvo que separarse del poder y del privilegio del grupo. Una de las ideas más reveladoras que compartió es que al principio no podía creer que las feministas blancas pudieran ser tan descaradamente racistas, dando por sentado que todas las integrantes del grupo compartían un vínculo común en la «blanquitud», la aceptación general de que, en un grupo formado en su totalidad por personas blancas, no había problema en hablar de las personas negras utilizando estereotipos racistas. Cuando el proceso terminó (me ofrecieron el puesto de trabajo), hablamos juntas de su sensación de que había sido testigo del miedo de las mujeres blancas a que, en presencia del poder femenino negro, su autoridad se redujera. Hablamos de cómo los sentimientos permiten que muchas mujeres blancas se sientan más cómodas con las mujeres negras que parecen victimizadas o necesitadas. Nos centramos en cómo las feministas blancas a veces tratan con condescendencia a las mujeres negras dando por hecho que es comprensible si no somos «radicales», si nuestro trabajo sobre género no tiene una perspectiva feminista. Esta condescendencia aleja aún más a las mujeres negras y blancas. Es una expresión de racismo.

Ahora que muchas mujeres blancas comprometidas con el pensamiento y con la práctica feministas ya no niegan el impacto de la raza en la construcción de la identidad de género, los aspectos opresivos de la dominación racial y la complicidad de las mujeres blancas, ha llegado el momento de pasar a una exploración de los miedos concretos que inhiben la vinculación significativa con mujeres negras. Ha llegado el momento de crear nuevos modelos de interacción que nos lleven más allá del encuentro sirvienta-servida, maneras de ser que promuevan el respeto y la reconciliación. Al mismo tiempo, las mujeres negras tenemos que explorar nuestra fijación colectiva a la rabia y a la hostilidad hacia las mujeres blancas. Puede que sea necesario que tengamos espacios donde parte de esa rabia y esa hostilidad puedan expresarse abiertamente para que tengamos la posibilidad de rastrear sus raíces, entenderlas y examinar las posibilidades de transformar la rabia interiorizada en una energía constructiva y autoafirmativa que pueda utilizarse de hecho para resistir a la dominación de las mujeres blancas y para fraguar lazos significativos con aliadas blancas. Solo cuando hayamos despejado nuestra visión podremos distinguir los gestos sinceros de solidaridad de las acciones cimentadas en la mala fe. Es muy posible que parte de la rabia de las mujeres negras hacia las mujeres blancas oculte aflicción y dolor, desgarro de que haya sido tan difícil establecer contacto, lograr que nuestra subjetividad deje huella en su conciencia. Dejar que parte del daño se vaya puede crear un espacio para un contacto valiente sin miedo ni culpa.

Si las mujeres negras y las mujeres blancas siguen expresando miedo y rabia sin un compromiso de avanzar atravesando estas emociones para explorar nuevos terrenos de contacto, nuestros esfuerzos de construir un movimiento feminista incluyente

fracasarán. Gran parte depende de la fuerza de nuestro compromiso con el proceso feminista y con el movimiento feminista. Ha habido muchos momentos feministas donde han aflorado las diferencias y, con ellas, las manifestaciones de dolor, rabia y hostilidad. En lugar de hacer frente a estas emociones y seguir indagando intelectualmente y buscando perspectivas y estrategias de confrontación, todos los caminos de la discusión han quedado obstruidos y no existe diálogo. Confío en que las mujeres tenemos las habilidades (desarrolladas en las relaciones interpersonales donde encaramos la diferencia de género) para generar un espacio productivo para el diálogo con desacuerdos y crítica, a la par que expresamos emociones intensas. Tenemos que analizar por qué de repente perdemos la capacidad de desplegar la habilidad y el cuidado cuando nos confrontamos unas con otras a través de las diferencias de raza y clase. Puede ser que nos rindamos con tanta facilidad unas y otras porque las mujeres hemos interiorizado el presupuesto racista de que nunca podremos superar la barrera que separa a las mujeres blancas y a las mujeres negras. Si esto es así, entonces somos gravemente cómplices. Para contrarrestar esta complicidad, debemos tener más material escrito y más testimonios orales que documenten cómo se derriban las barreras, cómo se forman coaliciones y cómo se comparte solidaridad. Estas pruebas renovarán nuestra esperanza y nos proporcionarán estrategias y dirección para un movimiento feminista futuro.

Producir este trabajo no es la tarea exclusiva de las mujeres blancas o negras; es un trabajo colectivo. La presencia del racismo en entornos feministas no exime a las mujeres negras o de color de participar activamente en el esfuerzo de encontrar vías de comunicación, de intercambio de ideas, de debate encendido. Si el movimiento feminista revitalizado quiere tener un impacto

transformador en las mujeres, entonces crear un contexto donde podamos volcarnos en un diálogo abierto y crítico entre nosotras, donde podamos debatir y discutir sin miedo al derrumbe emocional, donde podamos escucharnos y conocernos unas a otras en la diferencia y en las complejidades de nuestra experiencia resulta esencial. El movimiento feminista colectivo no puede avanzar si no se da nunca este paso. Cuando creemos este espacio de mujeres donde podamos valorar la diferencia y la complejidad, emergerá la sororidad basada en la solidaridad política.

[47] Audre Lorde, *A Burst of Light and Other Essays*, Mineola (Nueva York): Ixia Press, 2017 (1988).

[48] Ama Ata Aidoo, *Nuestra hermana aguafiestas. O reflexiones desde una neurosis antioccidental*, Oviedo: Cambalache, 2018 (1977).

[49] Se conoce como leyes Jim Crow a un conjunto de disposiciones legales de segregación racial promulgadas en los estados meridionales de Estados Unidos entre finales del siglo XIX y principios del XX. Se derivaban de los Códigos Negros (1800-1866) e institucionalizaban un importante conjunto de desigualdades económicas, sociales y educativas. El régimen de Jim Crow se mantendría en vigor hasta la aprobación de la Ley de Derechos Civiles de 1964 y de la Ley de Derecho al Voto de 1965. Una década antes (1954), el Tribunal Supremo había declarado inconstitucional la segregación escolar. *(N. de la T.).*

[50] Susan Tucker, *Telling Memories Among Southern Women: Domestic Workers Employers in the Segregated South*, Luisiana: Louisiana State University Press, 1988.

[51] Judith Rollins, *Between Women: Domestics and Their Employers*, Filadelfia: Temple University Press, 1985.

[52] Adrienne Rich, «Desleal a la civilización. Feminismo, racismo, ginofobia», 1978, en *Sobre mentiras, secretos y silencios. Prosa escogida (1966-1978)*, recopilado en *Ensayos esenciales. Cultura, política y el arte de la poesía*, Madrid: Capitán Swing, 2019, pp. 215-259.

Ama Ata Aidoo, *Nuestra hermana aguafiestas. O reflexiones desde una neurosis antioccidental*, Oviedo: Cambalache, 2018 (1977).

Audre Lorde, *A Burst of Light and Other Essays*, Mineola (Nueva York): Ixia Press, 2017 (1988).

[48]

Judith Rollins, *Between Women: Domestics and Their Employers*, Filadelfia: Temple University Press, 1985.

Adrienne Rich, «Desleal a la civilización. Feminismo, racismo, ginofobia», 1978, en *Sobre mentiras, secretos y silencios. Prosa escogida (1966-1978)*, recopilado en *Ensayos esenciales. Cultura, política y el arte de la poesía*, Madrid: Capitán Swing, 2019, pp. 215-259.

Se conoce como leyes Jim Crow a un conjunto de disposiciones legales de segregación racial promulgadas en los estados meridionales de Estados Unidos entre finales del siglo XIX y principios del XX. Se derivaban de los Códigos Negros (1800-1866) e institucionalizaban un importante conjunto de desigualdades económicas, sociales y educativas. El régimen de Jim Crow se mantendría en vigor hasta la aprobación de la Ley de Derechos Civiles de 1964 y de la Ley de Derecho al Voto de 1965. Una década antes (1954), el Tribunal Supremo había declarado inconstitucional la segregación escolar. *(N. de la T.).*

Susan Tucker, *Telling Memories Among Southern Women: Domestic Workers Employers in the Segregated South*, Luisiana: Louisiana State University Press, 1988.

[47]

[51]

[49]

[50]

[52]

08

Pensamiento feminista

En el aula ahora mismo

En los más de diez años que llevo dando clases de Estudios de las Mujeres, he presenciado cambios emocionantes. Ahora mismo, profesorado y estudiantado se enfrentan a nuevos desafíos en el aula feminista. Nuestro estudiantado ya no está necesariamente comprometido o interesado en las políticas feministas (lo que quiere decir que ya no nos limitamos a «predicar a las conversas»). Ya no es un estudiantado predominantemente blanco o femenino. No tiene exclusivamente la ciudadanía estadounidense. Cuando yo era una joven estudiante de posgrado que impartía cursos feministas, lo hacía dentro del marco de los Estudios Negros. En aquel momento, los programas de Estudios de las Mujeres no estaban aún preparados para aceptar un enfoque de raza y género. Cualquier plan de estudios que se centrara específicamente en las mujeres negras se consideraba «sospechoso» y nadie usaba aún la expresión genérica «mujeres de color». En aquellos tiempos, el estudiantado que asistía a mis aulas feministas era casi por completo negro. En general no se creía mucho que el pensamiento feminista o el movimiento feminista tuvieran relevancia dentro del debate sobre la raza y el racismo, ni en cualquier análisis de la experiencia negra y de la lucha de liberación negra. Con el tiempo, este escepticismo se ha hecho más profundo. El estudiantado negro, femenino y masculino, sigue cuestionándose la cuestión. Ya sea en el aula o cuando doy una conferencia, me preguntan una y

otra vez si la implicación negra en la lucha para acabar con el racismo les impide el compromiso con el movimiento feminista. «¿No crees que las mujeres negras, en cuanto raza, están más oprimidas que las mujeres?». «El movimiento feminista ¿no es en realidad un asunto de mujeres blancas?». «¿Acaso las mujeres negras no han estado siempre liberadas?». Todas estas preguntas son habituales. El esfuerzo por responder a preguntas como estas me ha llevado a cambiar mi manera de pensar y de escribir. En cuanto docente, teórica y activista feminista, me siento profundamente comprometida con la lucha de liberación negra y quiero jugar un papel importante en la rearticulación de las políticas teóricas de este movimiento para que se aborde en ellas la cuestión del género y para que la lucha feminista por acabar con el sexismo se considere una componente necesaria de nuestra agenda revolucionaria.

El compromiso con la política feminista y con la lucha de liberación negra supone que debo ser capaz de afrontar los asuntos de raza y género dentro de un contexto negro, proporcionando respuestas con sentido a cuestiones problemáticas, así como formas adecuadas y accesibles de comunicarlas. El aula y la sala de conferencias feministas en las que hablo hoy en día pocas veces acogen un público negro en su totalidad. Aunque el progresismo político clama hoy por la «diversidad», no se ha comprendido bien cómo y de qué manera las investigadoras feministas debemos cambiar nuestras formas de ver, de hablar y de pensar si queremos dirigirnos a los distintos públicos, a los sujetos «diferentes» que pueden estar presentes en cualquiera de las ocasiones. ¿Cuántas investigadoras feministas pueden responder de manera eficaz cuando se encuentran ante un público racial y étnicamente diverso que es posible que no comparta origen de clase, lenguaje, nivel de

entendimiento, destrezas comunicativas ni inquietudes? En cuanto profesora negra en el aula feminista que da clase de Estudios de las Mujeres, me enfrento cada día a estas cuestiones. Mi plaza cubre Filología Inglesa, Estudios Afroamericanos y Estudios de las Mujeres, así como otras disciplinas, por lo que se supone que doy asignaturas desde un punto de vista feminista que, sin embargo, no están específicamente incluidas como materias de los Estudios de las Mujeres. El estudiantado puede escoger una asignatura sobre escritoras negras sin esperar que el material se aborde desde una perspectiva feminista. Por eso hago la distinción entre el aula feminista y una asignatura de Estudios de las Mujeres.

En un aula feminista, en particular en una asignatura de Estudios de las Mujeres, el estudiantado negro que no tiene formación previa en estudios feministas suele descubrir que se encuentra en una clase predominantemente blanca (a menudo integrada por una mayoría de feministas radicales, blancas, jóvenes y sin pelos en la lengua, muchas de las cuales vinculan esta política con temas relacionados con los derechos gais). La falta de familiaridad con estos asuntos puede llevar al estudiantado negro a sentirse en desventaja, tanto académica como culturalmente (es posible que no esté acostumbrado a un debate público sobre prácticas sexuales). Si una estudiante negra admite que no conoce la obra de Audre Lorde y el resto de la clase da un respingo, como queriendo expresar que esto es algo impensable y reprochable, ese respingo evoca la sensación de que el feminismo en realidad es un culto privado cuyas seguidoras suelen ser blancas. Estas estudiantes negras pueden sentirse extrañas y alienadas dentro del aula. Más aún, su escepticismo acerca de la relevancia del feminismo puede recibir el desprecio de sus compañeras. Las estudiantes blancas pueden percibir sus incansables intentos de vincular toda discusión

de género con la raza como una manera de desviar la atención de las preocupaciones feministas y, por lo tanto, se rebelarán contra ello. De repente, el aula feminista ya no es un refugio seguro, ya no es ese espacio que habían imaginado la mayoría de las asistentes a las clases de Estudios de las Mujeres, sino que se convierte en un lugar de conflicto, tensiones y donde, a veces, crece la hostilidad. Confrontarse mutuamente desde las diferencias supone que tenemos que cambiar las ideas sobre cómo aprendemos; en lugar de temer el conflicto, debemos encontrar formas de emplearlo como catalizador de un nuevo pensamiento, como una oportunidad para crecer. Las estudiantes negras a menudo traen consigo esta sensación positiva de desafío, de cuestionamiento riguroso de los estudios feministas.

Las profesoras (en su mayoría blancas) a las que les cuesta abordar reacciones heterogéneas pueden sentirse tan amenazadas por las opiniones de las estudiantes negras como las estudiantes blancas. Por desgracia, las estudiantes negras se van a menudo de estas clases con la idea de que han confirmado en la práctica que el feminismo no aborda los temas desde un punto de vista que incluya la raza o que no aborda de ninguna forma significativa la experiencia negra. Las profesoras negras comprometidas con la política feminista podemos acoger la presencia de un cuerpo estudiantil diverso en nuestras aulas aun cuando reconozcamos que es difícil enseñar Estudios de las Mujeres a estudiantes negras que se acercan al tema con grandes dudas sobre su relevancia. En los últimos años, he dado clase a muchos estudiantes negros varones, muchos de los cuales no son conscientes de cómo el sexismo constituye su manera de hablar y de interactuar en un grupo. Se enfrentan con cuestionamientos de pautas de comportamiento que nunca habían considerado relevante plantearse. Hacia el final de un

semestre, Mark, un estudiante negro en mi clase sobre «Leer ficción», dentro de Filología Inglesa, reveló que, aunque nos habíamos centrado en la literatura afroamericana, su sensación más profunda de «despertar» procedía de los aprendizajes que se llevaba en torno al género, a los puntos de vista feministas.

Cuando doy asignaturas como Escritoras Negras o Literatura del Tercer Mundo, suelo tener un porcentaje más alto de estudiantado negro que en aquellas materias que están específicamente catalogadas dentro del campo de los Estudios de las Mujeres. Sustituí a una profesora en excedencia en un seminario superior de Estudios de las Mujeres. Me di cuenta demasiado tarde de que esa asignatura era troncal en el grado de Estudios de las Mujeres y que, por lo tanto, todo el estudiantado sería probablemente blanco. Describí la asignatura diciendo que abordaría la teoría feminista desde un punto de vista que incluiría debates sobre la raza, el género, la clase y la práctica sexual, y la primera sesión atrajo a más estudiantado negro que cualquier otra asignatura de Estudios de las Mujeres que hubiera dado. En entrevistas individuales con las y los estudiantes interesados en la asignatura, descubrí que la mayoría no tenía ninguna o apenas ninguna formación en estudios feministas. Solamente dos estudiantes, un chico y una chica, estaban preparados para cursar la asignatura. Mi propuesta al resto fue que echaran un vistazo al material seleccionado para ver si realmente les interesaba, si les resultaba accesible. Decidieron que no estaban preparadas para el seminario y me propusieron con entusiasmo otra opción, que era que les permitiera explorar la teoría feminista (en especial libros de autoras negras) en un curso de lectura privado con diez estudiantes negras.

Cuando nos reunimos por primera vez, me transmitieron la sensación que tenían de estar transgrediendo los límites al decidir

explorar cuestiones feministas. Lori, que ya era una militante defensora de la política feminista antes de empezar el curso (una de las pocas estudiantes que ya tenían un bagaje de Estudios de las Mujeres), le dijo al grupo que a ella le costaba compartir su interés por el feminismo con el resto del estudiantado negro, en particular con sus compañeros varones. «Me doy cuenta cuando hablo con un chico negro de que no quiere saber nada de feminismo y me deja claro que nadie quiere oír hablar de ello». Cuando les pedí que exploraran por qué merecía la pena arriesgarse, escuché respuestas variadas. Varias estudiantes contaron que habían presenciado agresiones masculinas a las mujeres de su familia y de su comunidad, y que entendían que la lucha por acabar con el sexismo era la única manera organizada de generar un cambio. Maelinda, que tiene un pensamiento afrocéntrico y planea pasar un año en Zimbabue, compartió con el grupo que le parece un error que las mujeres negras actuemos como si pudiéramos darnos el lujo de tomar o dejar el feminismo, en particular si lo rechazamos porque nuestros iguales reaccionan de manera negativa. «No creo que tengamos esa elección, que sería lo mismo que decir: “No quiero tener conciencia de raza, porque el resto de la sociedad no quiere que la tenga”. Quiero decir, ¡seamos realistas!».

A lo largo del semestre, hubo más risas en nuestros debates (y más preocupaciones por los efectos colaterales negativos de nuestra exploración del feminismo) que en cualquier otra clase de feminismo que haya dado. También hubo intentos continuados de relacionar el material del curso con las realidades concretas a las que se enfrentaban en cuanto jóvenes negras. Todas las estudiantes eran heterosexuales y estaban particularmente preocupadas por la posibilidad de que su decisión de apoyar una política feminista perturbara sus relaciones con los varones negros. Les preocupaba

la manera en la que el feminismo podía cambiar su forma de relacionarse con padres, amantes y amigos. Casi todas estaban de acuerdo en que todos los hombres que conocían y que trataban de implicarse en temas feministas eran gais o estaban saliendo con mujeres que les «empujaban». Brett, un compañero íntimo de una de las mujeres, estaba en otra de mis asignaturas. Puesto que las mujeres negras lo nombraron como uno de los varones negros a quienes les preocupaban los temas de género, hablé con él específicamente sobre feminismo. Me respondió señalándome las razones por las que es difícil que los hombres negros aborden el sexismo y la principal era que están acostumbrados a pensar de sí mismos en términos de racismo, en cuanto explotados y oprimidos. Hablando de sus intentos de despertar en él una conciencia feminista, subrayaba las limitaciones: «Intento entenderlo, pero soy un hombre. A veces no lo comprendo y eso me duele, porque pienso que yo soy el epítome de todo lo oprimido». Puesto que a muchos hombres negros les cuesta expresar cómo les hiere y daña el racismo, es comprensible que les resulte difícil «reconocer» el sexismo, asumir la responsabilidad. Cada vez más hombres negros, en especial jóvenes, se enfrentan al desafío de atreverse a criticar el género, a informarse, a resistir y a oponerse explícitamente al sexismo. En los campus universitarios, los estudiantes negros se ven cada vez más obligados por las estudiantes negras a pensar sobre el sexismo. Hace poco di una charla en la que Pat, un joven negro, llevaba una chapa que decía: «El sexismo es una enfermedad masculina. Arreglémoslo nosotros». A Pat le gustaba la música rap y me dio una cinta de rap contra las violaciones.

Durante la última de las sesiones privadas, les pregunté a las estudiantes negras si sentían que el material les había dado poderío, si había aumentado su conciencia feminista, si eran más

conscientes. Varias de ellas dijeron que el material les había transmitido que las mujeres negras activas en el movimiento feminista «tenían más enemigos» que otros grupos y que se las atacaba con más frecuencia. En sus propias vidas notaban esa dificultad para hablar y para compartir el pensamiento feminista. Lori planteó la cuestión: «¿Qué le ocurriría a una mujer negra feminista si hablara de una manera tan combativa como un hombre negro?». Y se contestó ella misma: «La gente se desquiciaría y reaccionaría con violencia». Nos reímos todas ante la idea. Yo les aseguré que hablo de feminismo de manera combativa en contextos negros y que, aunque a menudo hay protestas, cada vez hay más asentimiento.

Todas las personas del grupo manifestaron su temor a que un compromiso con la política feminista las llevara al aislamiento. Carolyn, la estudiante que organizó el grupo de lectura privado y que había seleccionado buena parte del material que estudiamos, se sentía ya más sola, más atacada. «Vemos la alienación que experimentan las mujeres negras feministas cuando alzan su voz y nos preguntamos: "¿Soy lo bastante fuerte como para manejar el aislamiento, las críticas?". Ya sabes qué es lo que vas a recibir por parte de los hombres y de algunas mujeres». En general, la sensación del grupo era que estudiar la labor feminista, emprender un análisis del género desde un punto de vista feminista como forma de entender la experiencia negra, era algo necesario para el desarrollo colectivo de la conciencia negra, para el futuro de la lucha de liberación negra. Rebecca, que procedía del Sur, sentía que su educación le facilitaba aceptar la idea de la equidad de género en el puesto de trabajo, pero le dificultaba aplicarla a las relaciones personales. Una a una, todas resaltaron que el examen crítico de sus puntos de vista y la transformación de su conciencia era el

primer estadio en el proceso de politización feminista. Carolyn añadió a este comentario su convicción de que «una vez que aprendes a mirarte a ti misma de manera crítica, ves todo lo que te rodea con nuevos ojos».

El ensayo «Mirándonos a los ojos» de Audre Lorde[53] era una de las primeras lecturas de la lista. Era la obra que, en clase, todo el mundo recordaba cuando hablábamos de lo importante que es que las mujeres negras construyan una solidaridad feminista mutua. Habían surgido tensiones en el grupo entre las estudiantes, que sentían que algunas venían a clase y «charlaban sobre feminismo», pero no actuaban según sus convicciones en otros entornos. Se hizo un silencio cuando Tanya recordó al grupo la importancia de la sinceridad, de enfrentarse a una misma. Todo el mundo estuvo de acuerdo cuando Carolyn dijo que las mujeres negras que «lo suman todo», que se enfrentan al sexismo y al racismo, desarrollan importantes estrategias de supervivencia y de resistencia que hay que compartir dentro de las comunidades negras, en particular porque (y así lo expresaron) la mujer negra que supera todo esto y se descubre a sí misma «tiene la llave de la liberación».

[53] Audre Lorde, «Mirándonos a los ojos. Mujeres negras, ira y odio», *La hermana, la extranjera*, Madrid: Horas y Horas, 2003 (1984), pp. 167-210.

Audre Lorde, «Mirándonos a los ojos. Mujeres negras, ira y odio», *La hermana, la extranjera*, Madrid: Horas y Horas, 2003 (1984), pp. 167-210.

[53]

09

Investigación feminista

Investigadoras negras

Han pasado más de veinte años desde que escribí mi primer libro feminista, *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*.[54] Como otras muchas niñas precoces que se criaron en un hogar dominado por los hombres, entendí la importancia de la desigualdad de género desde muy temprana edad. Nuestra vida cotidiana estaba repleta de drama patriarcal: el uso de la coerción, del castigo violento, del acoso verbal para conservar la dominación masculina. Entendimos desde pequeñas que nuestro padre era más importante que nuestra madre porque era un hombre. Apuntalaba este conocimiento el hecho de que cualquier decisión que tomara mi madre podía ser revocada por la autoridad de nuestro padre. Como crecimos durante la segregación racial, vivíamos en un barrio íntegramente negro, íbamos a escuelas negras y asistíamos a una iglesia negra. Los varones negros tenían mucho más poder y autoridad que las mujeres negras en todas estas instituciones. Hasta que no llegué a la universidad, no me enteré de que a los varones negros supuestamente se los había «castrado», que el trauma de la esclavitud residía ante todo en la privación que habían sufrido los hombres negros de su derecho al privilegio y al poder masculinos, en cómo esto les había impedido realizar plenamente su «masculinidad». Los relatos de hombres negros castrados, humildes Stepin Fetchit[55] que seguían dócilmente a los hombres blancos como si fueran perritos, eran para mí un producto de la

fantasía blanca, de una imaginación racista. En el mundo real de mis primeros años, yo veía a los varones negros en los puestos de la autoridad patriarcal, ejerciendo formas de poder masculino, apoyando el sexismo institucionalizado.

Dada esta realidad experiencial, cuando me matriculé en una universidad predominantemente blanca, me escandalizó leer las investigaciones de diversas disciplinas, como sociología o psicología, sobre la vida negra, escritas desde un punto de vista crítico, que asumían que las relaciones sociales negras no se caracterizaban por las distinciones de género. Comprometida desde los primeros años de carrera con el movimiento feminista, me apunté a las clases de Estudios de las Mujeres en cuanto se ofertaron. Y, de nuevo, me escandalizó allí la abrumadora ignorancia sobre la experiencia negra. Me molestaba que las profesoras y estudiantes blancas ignoraran las diferencias de género en la vida negra, que cuando hablaban del estatus y de las experiencias de las «mujeres» se refirieran únicamente a las mujeres blancas. Mi sorpresa se transmutó en ira. Se ignoraban mis esfuerzos por compartir información y conocimiento acerca de cómo, a pesar del racismo, las relaciones de género negras se habían construido para conservar la autoridad masculina negra, aunque no reflejaran los paradigmas blancos, o sobre la diferencia que existía entre la identidad y el estatus femeninos blancos y los de las mujeres negras.

Buscando material académico para documentar lo que desde mi experiencia vital era evidente, me sorprendió tanto la completa ausencia de un enfoque sobre la diferencia de género en la vida negra como la suposición tácita de que, puesto que muchas mujeres negras trabajaban fuera de su hogar, en la comunidad negra los roles de género se habían invertido. Las investigaciones solían

hablar de la experiencia negra cuando en realidad hablaban únicamente de la experiencia masculina negra. Descubrí algo importante: cuando se hablaba de «mujeres», se universalizaba la experiencia de las mujeres blancas, dándola por representativa de la experiencia de todas las mujeres, y cuando se hablaba de «personas negras», el punto de referencia era la experiencia de los varones negros. Con enorme frustración, empecé a cuestionar los sesgos racistas y sexistas que configuraban y determinaban todas las investigaciones sobre la experiencia negra y sobre la experiencia femenina. Estaba claro que estos sesgos habían creado una situación donde había poca o ninguna información sobre las experiencias específicas de las mujeres negras. Este vacío crítico me impulsó a investigar y a escribir *¿Acaso no soy yo una mujer?* No se publicaría hasta años más tarde, cuando las editoriales feministas aceptaron que la «raza» era un tema tanto adecuado como rentable dentro del campo de la investigación feminista. Esta aceptación no se produjo hasta que las mujeres blancas empezaron a mostrar interés por el cruce de raza y género.

En los inicios del movimiento feminista contemporáneo, los escritos y las investigaciones de las mujeres negras eran pioneros. Los textos de autoras negras como Cellestine Ware, Toni Cade Bambara, Michele Wallace, Barbara Smith y Angela Davis, por nombrar algunas, buscaban formular, definir, interpelar y combatir las flagrantes omisiones de la obra feminista y el borrado de la presencia femenina negra. Durante esos primeros años, las mujeres blancas estaban alentando con celo el crecimiento y el desarrollo de investigación feminista que abordaba específicamente su realidad, la recuperación de la historia enterrada de las mujeres blancas, las pruebas documentales que demostraban la miríada de formas en que se habían construido socialmente las diferencias de género, la

institucionalización de la desigualdad. Pero no hubo un celo colectivo semejante para crear un corpus de investigación feminista que abordara las realidades específicas de las mujeres negras. Una y otra vez las activistas, investigadoras y escritoras negras se veían aisladas dentro del movimiento feminista y, muy a menudo, se convertían en el blanco de mujeres blancas desatinadas que se sentían amenazadas por cualquier intento de deconstruir la categoría «mujer» o de incluir un análisis de la raza dentro de la investigación feminista. En aquellos días, imaginaba que mi trabajo y el de otras mujeres negras servirían de catalizador para generar una mayor implicación de las personas negras y, por supuesto, de las mujeres negras en la producción de investigación feminista. Pero no fue así. En su mayor parte, las personas negras, al igual que muchas mujeres blancas, recelaban de las mujeres negras comprometidas en la política feminista.

El discurso negro sobre el feminismo a menudo se reducía a interminables debates sobre si las mujeres negras deberían implicarse o no en el movimiento del «feminismo blanco». ¿Qué éramos primero, mujeres o negras? Las pocas investigadoras negras que tratábamos de intervenir de manera crítica en el desarrollo de la teoría feminista nos veíamos obligadas antes que nada a «demostrar» a las feministas blancas que no perdíamos el rumbo al llamar la atención sobre los sesgos racistas que distorsionaban la investigación feminista y que hacían pasar por alto las realidades de las mujeres que no eran blancas y que no procedían de las clases privilegiadas. Aunque esta estrategia fue necesaria para conseguir que se nos escuchara, para tener un público, supuso que no focalizásemos nuestra energía en generar un clima en el que poder centrarnos de manera intensiva en la creación de un corpus de investigación que analizara la experiencia

negra desde un punto de vista feminista. Al dedicar tanta atención al racismo en el seno del movimiento feminista o a la demostración ante un público negro de que la vida negra estaba permeada por un sistema de desigualdad de género, no siempre dirigimos nuestra energía a instar a la gente negra a entender el pensamiento feminista como un punto de vista que podría iluminar y ampliar nuestra comprensión intelectual de la experiencia negra. Parecía que las mujeres negras que se implicaban a título individual en la política feminista se veían muchas veces entre la espada y la pared. La amplia mayoría de las feministas blancas no acogían favorablemente nuestro cuestionamiento de los paradigmas feministas que ellas trataban de establecer o de institucionalizar; de la misma manera, muchas personas negras consideraban nuestra implicación en la política feminista simplemente como un gesto de traición y defenestraban nuestra labor.

A pesar del racismo al que nos enfrentábamos dentro de los círculos feministas, las mujeres negras que abrazamos el pensamiento y la práctica feministas seguimos comprometidas e implicadas, porque experimentamos nuevas formas de autosuperación. Entendimos y entendemos ahora hasta qué punto una crítica del sexismo y los esfuerzos organizados por sostener una política feminista en las comunidades negras podían ser liberadores para las mujeres *y* los hombres. Pensadoras y escritoras negras como Michele Wallace y Ntozake Shange, que al principio tuvieron un amplio público negro receptivo a su insistencia en el sexismo, en las diferencias de género dentro de la vida negra, se enfrentaron luego a públicos negros hostiles que ya no querían dialogar. Muchas escritoras negras, cuando presenciaron esa respuesta del público negro ante su obra, temieron que el compromiso con el pensamiento feminista las alienara

definitivamente de las comunidades negras. Como respuesta a la idea de que las mujeres negras deberían implicarse en el movimiento feminista, mucha gente negra insistía en que ya éramos «libres», que la señal de nuestra libertad era que trabajábamos fuera de casa. Por supuesto, esta línea de pensamiento ignoraba por completo el sexismo y la dominación masculina. Puesto que la retórica dominante de esta época insistía en la total «victimización» de los hombres negros dentro del patriarcado supremacista blanco, poca gente negra estaba dispuesta a abrazar la dimensión del pensamiento feminista que insistía en que el sexismo y el patriarcado institucionalizados en verdad ofrecían a los varones negros formas de poder que, si bien eran relativas, seguían intactas a pesar de la opresión racista. En un clima cultural así, las mujeres negras interesadas en hacer teoría e investigación feministas centraron prudentemente su atención en aquellas personas progresistas, entre ellas algunas mujeres blancas, que estaban dispuestas a someter a interrogación crítica asuntos de género en la vida negra desde una perspectiva feminista.

Es significativo que, a medida que el movimiento feminista avanzó, las mujeres negras y las mujeres de color que se atrevían a cuestionar la universalización de la categoría «mujer» generaban una revolución en la investigación feminista. Muchas mujeres blancas que antes se habían resistido a repensar cómo las investigadoras feministas hablaban del estatus de las mujeres ahora respondían a los cuestionamientos y se esforzaban por crear un clima crítico donde se pudiera hablar sobre el género de una manera más compleja y donde se pudieran aceptar las diferencias en el estatus femenino sobredeterminadas por la raza y por la clase. Por irónico que parezca, esta importante intervención no sirvió de catalizador que empujara a más mujeres negras a hacer una labor

feminista. En la actualidad, hay muchas más mujeres blancas que mujeres negras haciendo investigación desde un punto de vista feminista que incluya la raza. Eso se debe a que muchas mujeres negras académicas mantienen una ambivalencia hacia la política feminista y hacia el punto de vista feminista. En su ensayo: «Toward a Phenomenology of Feminist Consciousness» (Hacia una fenomenología de la conciencia feminista), Sandra Bartky señala que, «para ser feminista, primero hay que hacerse feminista».[56] Nos recuerda que el mero hecho de pensar sobre el género o de lamentar la condición femenina «no es necesariamente una expresión de conciencia feminista». De hecho, muchas investigadoras académicas negras deciden centrarse en el género aun cuando reniegan de manera muy deliberada cualquier compromiso con el pensamiento feminista. Como no están seguras de si el movimiento feminista va a cambiar en realidad de manera significativa la vida de las mujeres negras, no están dispuestas a adoptar y sostener un punto de vista feminista.

Otro factor que ha limitado la participación de mujeres negras en la producción de investigación feminista ha sido y sigue siendo la falta de gratificaciones institucionales. Mientras que muchas investigadoras académicas blancas activas en el movimiento feminista pasan a formar parte de una red que comparte recursos, publicaciones, empleos, etc., las mujeres negras a menudo quedan fuera de este circuito. Esto ha sido así en particular en el caso de mujeres negras generadoras de investigación feminista que no tuvo buena acogida. En las primeras etapas de mi trabajo, las investigadoras blancas a menudo se sentían amenazadas por mi insistencia en la raza y en el racismo. Lejos de ser recompensada o valorada (como me sucede ahora), en aquellos días se me percibía como una amenaza para el feminismo. Mi trabajo resultaba más

amenazador si cabe cuando osaba hablar desde una perspectiva feminista de temas que no eran la raza. En general, las investigadoras negras, ya gravemente marginadas por el racismo y el sexismo institucionalizados del mundo académico, nunca han estado del todo convencidas de la conveniencia de declarar en público su compromiso con la política feminista, ya fuera para su movilidad profesional o por su bienestar personal. Muchas de nosotras nos hemos apoyado en redes de trabajo de investigadores varones negros para hacer avanzar nuestra carrera. Algunas de nosotras hemos sentido y sentimos aún que reclamar una perspectiva feminista nos alejará de estos aliados.

A pesar de los muchos factores que han disuadido a las mujeres negras de producir investigación feminista, en los últimos tiempos se ha ampliado el sistema de gratificaciones por este tipo de labor. Trabajar en teoría feminista se considera legítimo desde una perspectiva académica. Hay más investigadoras negras que nunca antes trabajando con mirada de género. Poco a poco hacemos más investigación feminista. La crítica literaria ha sido el lugar que ha dado más cabida para que las investigadoras académicas negras reclamaran una voz feminista. Buena parte de la crítica literaria feminista acogió la obra de escritoras de ficción negras que exponían formas de explotación y de opresión de género en la vida negra; esta literatura obtuvo una atención inusitada y hacer crítica literaria a partir de ella no era una acción arriesgada. Estas obras respondían a las preocupaciones del feminismo. Las escritoras negras podían tratar estos temas, a menudo sin necesidad de reclamar una perspectiva feminista. Las obras de ficción de escritoras como Alice Walker y Ntozake Shange, más que ninguna obra de no ficción feminista producida por una mujer negra, sirvieron de catalizadores, alimentando intensos debates críticos en muy

diversas comunidades negras sobre género y sobre feminismo. En aquel momento, la escritura de no ficción feminista en su mayoría fue ignorada por el público negro (la excepción destacada fue *Macho negro y el mito de la supermujer*, de Michele Wallace).[57] En general, las investigadoras académicas blancas aceptaban a las mujeres negras que hacían crítica literaria centrada en el género o con referencias al feminismo, pero seguían considerando que el ámbito de la teoría feminista era su dominio crítico. No es de extrañar que la obra de críticas literarias negras recibiera atención y, en ocasiones, incluso elogios. Las investigadoras negras, como Hazel Carby, Hortense Spillers, Beverly Guy-Sheftall, Valerie Smith y Mae Henderson, usaban una perspectiva feminista en la producción de sus investigaciones literarias.

A pesar de este floreciente corpus de crítica literaria desde una perspectiva feminista producida por mujeres negras, la mayor parte de las veces las investigadoras académicas negras centraban su atención en temática de género sin situar de manera específica su obra en un contexto feminista. Historiadoras como Rosalyn Terborg-Penn, Deborah White y Paula Giddins elegían proyectos críticos que tenían por objetivo restaurar el conocimiento enterrado de la experiencia femenina negra. Su obra y la de muchas otras historiadoras negras ampliaron y continúan ampliando nuestra comprensión de la naturaleza generizada de la experiencia negra, aun cuando no reclamen abiertamente una relación con el pensamiento feminista. Encontramos un patrón parecido desarrollado en otras disciplinas. Lo que esto quiere decir es que tenemos un conjunto increíble de trabajos construidos en torno a la noción de género que mejoran la investigación feminista sin nombrarse explícitamente como feministas.

Es evidente que el movimiento feminista contemporáneo creó el marco cultural necesario para una legitimación académica de la investigación basada en el género: se esperaba que lo que se investigara surgiera siempre desde una perspectiva feminista. Sin embargo, el trabajo sobre género que no emana de esta perspectiva se sitúa en una relación ambivalente, incluso problemática, con el feminismo. Un buen ejemplo de este tipo de trabajos es *Ar'n't I a Woman?* (¿No soy una mujer?), de Deborah White.[58] Publicada después de *¿Acaso no soy yo una mujer?*, esta obra se hacía eco, de manera deliberada o no, del interés de mi libro por repensar la situación de las mujeres negras en la esclavitud. (White no hace referencia alguna a mi volumen, un hecho relevante únicamente en la medida en que coincide con la ausencia de cualquier mención a la política feminista). A decir verdad, se puede leer la obra de White como una acción correctiva de la obra académica interdisciplinar y no tradicional, que enmarca el estudio de las mujeres dentro de un contexto feminista. White presenta su trabajo como una investigación neutra desde el punto de vista político. Sin embargo, la ausencia de una perspectiva o de referentes feministas tiene claramente la función de deslegitimar e invalidar una y otras, aun cuando se apropia de las temáticas y del público que el movimiento feminista y la investigación feminista crean. Dada la falta de trabajos académicos realizados con una sólida base documental que registren nuestra historia, la obra de White constituye una contribución, aunque ponga de manifiesto la relación ambigua que muchas investigadoras negras tienen con el pensamiento feminista.

Cuando esta ambigüedad convergía con el descarado antifeminismo propio de muchos pensadores negros, no podía darse atmósfera favorable para que la comunidad investigadora negra abrazara y apoyara colectivamente la producción sostenida de

trabajos feministas. Aunque investigadoras negras aquí y allá sigan optando por hacer esta labor y, en los últimos tiempos, las estudiantes de posgrado se atrevan a situar su trabajo en un contexto feminista, la ausencia de sostén colectivo ha tenido como resultado que no se ha creado una educación para la conciencia crítica que pueda enseñar a la gente negra aún no concienciada por qué es importante analizar la vida negra desde una perspectiva feminista. El actual clima antifeminista que azota a la cultura en su conjunto socava el apoyo para la investigación feminista. Puesto que las investigadoras negras siempre han estado marginadas en el mundo académico, situándose en una posición marginal tanto con respecto a la hegemonía académica existente como en relación con el feminismo dominante, aquellas de nosotras que creemos que una labor así es crucial para cualquier debate no sesgado de la experiencia negra debemos intensificar nuestros esfuerzos en pro de la educación para la conciencia crítica. Y esas investigadoras negras que empezaron a trabajar una temática de género aunque sintieran ambivalencia hacia las políticas feministas y que ahora han evolucionado, tanto en su conciencia como en su compromiso, deben estar dispuestas a debatir públicamente los cambios en su pensamiento.

[54] bell hooks, *op. cit.*, Bilbao: Consonni, 2020 (1981).

[55] bell hooks alude aquí al actor cinematográfico y comediante afroamericano Lincoln Theodore Monroe Andrew Perry, cuyo nombre artístico era Stepin Fetchit. Perry se hizo multimillonario, pero a costa de encarnar en sus papeles el estereotipo racista (hombre vago, ignorante y torpe) que los blancos de su tiempo tenían de los negros. *(N. de la T.).*

[56] Sandra Lee Bartky, «Toward a Phenomenology of Feminist Consciousness», *Social Theory and Practice*, 3, n.º 4, 1975, pp. 425-439.

[57] Michele Wallace, *Macho negro y el mito de la supermujer*, Iruña: Katakrak, 2018 (1978).

[58] Deborah White, *Ar'n't I a Woman? Female Slaves in the Plantation South*, Nueva York: Norton, 1985.

[54]

[57]

Michele Wallace, *Macho negro y el mito de la supermujer*, Iruña: Katakrak, 2018 (1978).

Deborah White, *Ar'n't I a Woman? Female Slaves in the Plantation South*, Nueva York: Norton, 1985.

bell hooks alude aquí al actor cinematográfico y comediante afroamericano Lincoln Theodore Monroe Andrew Perry, cuyo nombre artístico era Stepin Fetchit. Perry se hizo multimillonario, pero a costa de encarnar en sus papeles el estereotipo racista (hombre vago, ignorante y torpe) que los blancos de su tiempo tenían de los negros. *(N. de la T.).*

Sandra Lee Bartky, «Toward a Phenomenology of Feminist Consciousness», *Social Theory and Practice*, 3, n.º 4, 1975, pp. 425-439.

bell hooks, *op. cit.*, Bilbao: Consonni, 2020 (1981).

[56]

[55]

[58]

10

Construir una comunidad educativa

Un diálogo

En su introducción a la colección de ensayos *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (Entre fronteras. La pedagogía y la política de los estudios culturales), los editores, Henry Giroux y Peter McLaren, destacaban que las y los pensadores críticos que trabajan asuntos pedagógicos y están comprometidos con los estudios culturales deben combinar «la teoría y la práctica para proponer y demostrar prácticas pedagógicas volcadas en crear una nueva lengua, derribar las fronteras entre disciplinas, descentrar la autoridad y reescribir las zonas institucionales y discursivas de frontera donde la política se convierte en una condición para reafirmar la relación entre capacidad de acción, poder y lucha».[59] Con este programa, es crucial que los pensadores y las pensadoras que queremos cambiar nuestras prácticas educativas hablemos entre nosotros, colaboremos en un debate que cruce fronteras y que cree un espacio para la intervención. Estos días en que la «diferencia» es un tema candente en los círculos progresistas, se ha puesto de moda hablar de «hibridación» y de «cruce de fronteras», pero a menudo no disponemos de ejemplos concretos de individuos que realmente ocupen diferentes situaciones dentro de las estructuras y que compartan sus ideas entre sí, trazando terrenos de lo común, de conexión y de inquietud compartida por las prácticas pedagógicas.

Dialogar es una de las maneras más sencillas, en cuanto profesores, investigadores y pensadores críticos, para poder empezar a franquear fronteras, a cruzar las barreras que pueden erigirse o no por motivos de raza, género, clase, categoría profesional y una serie de otras diferencias. Mi primer diálogo colaborativo fue con el filósofo Cornel West, publicado en *Breaking Bread. Insurgent Black Intellectual Life* (Partir el pan. Vida intelectual rebelde negra).[60] Después participé en un intercambio crítico muy emocionante con la crítica literaria feminista Mary Childers, publicado en *Conflicts in Feminism* (Conflictos en el feminismo).[61] El primer diálogo quería servir de modelo para una conversación crítica entre hombre y mujer, así como entre investigadores negros. El segundo quería mostrar que puede y debe existir una solidaridad entre dos pensadoras feministas progresistas, una negra y una blanca. En ambos casos parecía que se habían representado en público las divisiones entre estos grupos en mucha mayor medida de lo que se habían descrito o destacado aquellos momentos potentes en los que se cruzan las fronteras, se enfrentan las diferencias, se produce un debate y surge la solidaridad. Necesitábamos contraejemplos concretos que alteraran los presupuestos aparentemente fijos (aunque muchas veces tácitos) de que un encuentro entre dos individuos así, a través de las fronteras, es improbable. Sin estos contraejemplos me parecía que corríamos el peligro de perder el contacto, de sentar las bases de la imposibilidad de ese contacto. Por lo tanto, me convencí de que los diálogos públicos podían funcionar como intervenciones útiles.

Cuando concebí esta colección de ensayos me interesaba en particular poner en cuestión la idea de que no podía haber puntos de conexión y de camaradería entre investigadores blancos (a menudo considerados la encarnación del poder y del privilegio o de

la jerarquía opresiva) y grupos marginados (mujeres de todas las razas y orígenes étnicos y hombres de color). En los últimos años, muchos investigadores blancos han dedicado atención crítica a mis textos. Me molesta que se haya puesto esta atención bajo sospecha o que se haya interpretado como un mero acto de apropiación para adornar intenciones oportunistas. Si de verdad queremos crear una atmósfera cultural en la que se puedan desafiar y modificar los sesgos, todo cruce de fronteras debe considerarse válido y legítimo. Eso no quiere decir que no se someta a la crítica o al cuestionamiento crítico, o que no vaya a haber muchas ocasiones en las que los poderosos entren en los terrenos del desposeído y se perpetúen las estructuras existentes. Este riesgo es, en último término, menos amenazador que el acoplamiento sostenido y el apoyo a los sistemas actuales de dominación, en especial en lo que atañe a la enseñanza, a cómo enseñamos y a qué enseñamos.

Para proporcionar un modelo de posibilidad, escogí dialogar con Ron Scapp, un filósofo, camarada y amigo blanco. Hasta hace muy poco daba clases en el Departamento de Filosofía del Queens College y trabajaba en la dirección del Programa Preparatorio de la Facultad de Educación de esta universidad; es autor de un manuscrito titulado *A Question of Voice: The Search for Legitimacy* (Cuestión de voz. La búsqueda de legitimidad).[62] En la actualidad, es director del programa de grado sobre Educación Urbana Multicultural en la Universidad de Mount St. Vincent. Conocí a Ron cuando visité el Queens College en compañía de doce estudiantes que se habían apuntado a mi seminario sobre Toni Morrison del Oberlin College. Fuimos a un congreso sobre Morrison donde intervenía ella y yo también daba una conferencia. Mi perspectiva crítica sobre su obra, en particular sobre *Beloved*, no fue bien recibida. Cuando salía del congreso, rodeada de estudiantes, Ron

se acercó y compartió las reflexiones que le habían suscitado mis ideas. Fue el inicio de un intenso intercambio crítico sobre enseñanza, escritura, ideas y vida. Quería incluir este diálogo porque habitamos lugares diferentes. Aunque Ron es blanco y varón (dos lugares que conceden poderes y privilegios específicos), yo he impartido clases principalmente en instituciones privadas (que se consideran más prestigiosas que las instituciones públicas en las que ambos trabajamos ahora), tengo una categoría superior en la universidad y más prestigio. Ambos venimos de clase obrera. Sus raíces son urbanas, las mías, del Estados Unidos rural. Entender y valorar nuestras posiciones diferentes ha sido el marco necesario para la construcción de una solidaridad profesional y política entre nosotros, y ha servido para crear un espacio de confianza emocional en el que se pueda alimentar la intimidad y el respeto mutuo.

A lo largo de los años, Ron y yo hemos tenido muchas conversaciones acerca de nuestro papel como pensadores críticos, como docentes en el mundo académico. De la misma manera que yo tuve que confrontar críticas que consideraban que mi trabajo no era «erudito o lo bastante erudito», Ron ha tenido que lidiar con críticos que preguntaban si estaba haciendo «filosofía de verdad», en particular cuando recurre a obras de mi autoría o de otros pensadores que no han tenido una formación tradicional en filosofía. Ambos estamos apasionadamente volcados en la enseñanza. Nuestra inquietud compartida por que no se devalúe el papel del profesor fue el punto de partida de este debate. Esperamos que conduzca a muchos más debates, que muestre que los varones blancos pueden cambiar y de hecho cambian su manera de pensar y de enseñar y que esa interacción a través de nuestras diferencias y con ellas puede tener sentido y enriquecer nuestras prácticas

educativas, nuestro trabajo de investigación y nuestras maneras de ser dentro y fuera del mundo universitario.

bell hooks: Ron, empecemos hablando de cómo nos vemos a nosotros mismos como docentes. Una de las cosas que me han hecho pensar este libro sobre mi proceso de enseñanza es que siento que la manera en la que enseño se ha estructurado en un sentido fundamental a partir del hecho de que nunca quise ser profesora de universidad y, por lo tanto, nunca construí en mi imaginación una fantasía de mí misma como profesora antes de entrar en el aula. Creo que eso ha sido importante, porque me ha permitido sentir que ser profesora es algo en lo que yo me convierto, en contraposición a una especie de identidad que ya está estructurada y que llevo conmigo al aula.

Ron Scapp: En mi caso, es parecido, aunque quizá ligeramente diferente: no es que nunca quisiera ser profesor, es que ni siquiera pensé en ello. Mi vida entera transcurría en buena medida fuera del aula. Muchos de mis amigos no llegaron a terminar la carrera, algunos no terminaron la secundaria, así que no había esa idea del colegio como un camino profesional y creo que esa cosa tuya de no querer ser profesora era no querer identificarse con esa profesión. Yo ni siquiera llegué a pensar en ello.

bh: Pero, como dices, yo tampoco. Me refiero a que, en cuanto mujer negra joven en el Sur segregado, yo pensaba (y pensaban mis padres) que regresaría a ese mundo y que daría clases en la escuela pública. Pero nunca existió la idea de que pudiera ser una profesora universitaria, porque, a decir verdad, no conocíamos a ninguna mujer negra que fuera profesora universitaria.

RS: De una manera diferente pero parecida, mis padres, de clase obrera, entendían la educación como el medio para un fin, no

como un fin en sí mismo, así que si alguien tenía una educación universitaria era para ser abogado o médico. Para ellos era una manera de aumentar el estatus económico. No es que despreciaran a los profesores universitarios, simplemente no era lo que había que hacer. Si te daban una educación era para ganar dinero, para ganarse la vida y empezar una familia.

bh: ¿Cuánto tiempo llevas enseñando?

RS: Después de licenciarme en el Queens College en 1979, empecé a dar clase en el Instituto Comunitario de La Guardia. Estaba en el Departamento de Compensación Educativa. Enseñaba Lengua Inglesa y Lectura Compensatoria.

bh: ¿Y después seguiste estudiando para doctorarte en Filosofía?

RS: Sí, así que ya daba clases mientras estudiaba el posgrado. Desde 1979 he estado enseñando a tiempo completo o parcial, así que son, ¿cuántos?, ¿catorce años?

bh: Yo he estado enseñando desde los veintiún años. Mientras hacía el posgrado, impartía mis propios cursos utilizando literatura afroamericana y material de mujeres afroamericanas simplemente porque me interesaba hacerlo y porque había un conjunto de estudiantes con interés en asistir a esos cursos. Pero fui una flor tardía a la hora de sacarme el doctorado, aunque ya estuviera dando clase. Me veo a mí misma como alguien que no ha salido del aula universitaria en veinte años. Es interesante que tú y yo nos conociéramos cuando llevé a mis estudiantes de Oberlin al congreso en Queens. Creo que, en parte, la razón por la que conectamos fue un interés, evidenciado en la charla que presenté, no solo por el trabajo académico que hacíamos en el aula, sino por cómo ese trabajo académico nos afectaba más allá del aula. Desde que nos conocimos, nos hemos pasado años hablando de pedagogía y de enseñanza: una de las cosas que nos han

vinculado ha sido que a ambos nos preocupan de verdad la educación como práctica de liberación y las estrategias pedagógicas, dirigidas tal vez no solo a nuestros estudiantes, sino también a nosotros mismos.

RS: Desde luego. De hecho, esa es también una manera bonita de entender o describir la manera en que, poco a poco, me fui sintiendo más cómodo con el papel de profesor.

bh: Quisiera volver a la idea de que, en cierto modo, fue mi desinterés por la idea de profesora o de intelectual en cuanto identidad lo que, creo, me predispuso a cuestionar e interrogar este papel. Quizá, si analizamos la posición con la que de verdad me identifico, que mayormente es la de escritora, puede que sea mucho menos flexible a la hora de imaginar esa práctica que en mi función docente. Siento que me ha beneficiado mucho no tener apego a la imagen de mí misma como investigadora o profesora. Me ha hecho proclive a criticar mi propia pedagogía y a aceptar la crítica de mis estudiantes y de otras personas sin sentir que el cuestionamiento de mi manera de enseñar fuera de alguna manera un cuestionamiento de mi derecho a existir en este planeta. Creo que una de las cosas que bloquean mucho al profesorado a la hora de interrogarse sobre sus propias prácticas pedagógicas es ese miedo de «esta es mi identidad y no puedo cuestionar esa identidad».

RS: Hablábamos de rumbo profesional (que es quizá una expresión torpe), del intento de tener una sensación de vocación. Hablábamos de que no es lo mismo considerar el título de docente, de profesor universitario o incluso de simple maestro como un mero puente profesional, como ser abogado o médico, un término que dentro de nuestras comunidades de clase obrera aportaba prestigio o importancia a lo que ya éramos. Pero, en

cuanto docentes, creo que, a lo largo de los años, hemos hecho hincapié en afirmar lo que somos mediante la transacción de estar con otras personas en el aula y de lograr algo ahí. No solo transmitir información o exponer cosas, sino trabajar con las personas.

Hablábamos hace un momento de la manera en la que estamos físicamente en ese espacio, entrando en él desde la comunidad.

bh: Una de las cosas que yo decía es que, en cuanto mujer negra, siempre he sido muy consciente de la presencia de mi cuerpo en esos contextos que, de hecho, nos invitan a ponerlo todo, en un sentido profundo, en la escisión mente-cuerpo de modo que, en cierto sentido, casi nunca concuerdas con la estructura existente, ya seas una estudiante negra o una profesora negra. Pero, si quieres quedarte, en cierto sentido, tienes que acordarte de ti misma, porque acordarte de ti misma es verte siempre como un cuerpo dentro de un sistema que no se ha acostumbrado a tu presencia o a tu fisicidad.

RS: En mi caso, en cuanto profesor universitario blanco en la treintena, soy también muy consciente de mi presencia en el aula, dada la historia del cuerpo masculino y la historia del profesor varón. Tengo que ser sensible y crítico hacia mi presencia dentro de la historia que me ha conducido hasta ahí. Pero esto se complica por el hecho de que tanto tú como yo somos sensibles (e incluso desconfiados) ante quienes parecen apartarse de una conciencia real, quizá radical, del cuerpo y se refugian en una escisión mente-cuerpo muy conservadora. Algunos compañeros varones se esconden ahí, reprimiendo sus cuerpos, pero no por deferencia, sino por miedo.

bh: Y es interesante que sea en esos espacios privados donde continúa el acoso sexual (en los despachos o en ese tipo de

espacios), hay que experimentar el retorno de lo reprimido. Hablábamos de Michel Foucault como un ejemplo de alguien que, en teoría, parecía poner en cuestión esas oposiciones binarias simplistas y las escisiones mente-cuerpo. Pero, en su práctica de vida como docente, establecía sin duda una separación entre el espacio en el que se veía como un intelectual en acción, donde no solamente se consideraba un pensador crítico, sino que era considerado como tal, y ese espacio en el que era *cuerpo*. Está muy claro que el espacio de la cultura de élite era donde estaba en cuanto que mente y el espacio de la calle y de la cultura callejera (y de la cultura popular, la cultura marginada) era donde él sentía que podía expresarse a sí mismo dentro del cuerpo.

RS: Se le atribuye una cita en la que dice que donde se sentía más libre era en las saunas de San Francisco. Quizá en su escritura no haya tanta escisión ni tanto dualismo, pero, hasta donde yo sé (nunca he compartido aula con él), se tomaba muy en serio la pose de intelectual francés tradicional.

bh: De intelectual francés tradicional *blanco*. Es importante que añadas eso, porque ni siquiera podríamos dar a bote pronto el nombre de un intelectual francés negro. Aunque sepamos que deben existir: al igual que el resto de Europa, Francia ya no es blanca.

Creo que una de las incomodidades no dichas en torno al modo en que ha irrumpido en el mundo académico un discurso sobre la raza y el género, la clase y la práctica sexual, es precisamente que pone en cuestión esta escisión mente-cuerpo. Desde el momento en que empezamos a hablar en el aula sobre el cuerpo y sobre cómo habitamos nuestros cuerpos, de manera automática, estamos poniendo en cuestión la manera en que se ha orquestado el poder en ese espacio institucionalizado

concreto. La persona que tiene más poder tiene el privilegio de negar su cuerpo. Recuerdo que, cuando era estudiante de grado, tenía profesores blancos que llevaban la misma chaqueta de cuadros y la misma camisa arrugada todos los días, pero todos sabíamos que teníamos que disimular. No se podía comentar su ropa, porque sería una señal de nuestras propias carencias intelectuales. La cuestión era que todos debíamos respetar que él estaba ahí para ser una mente y no un cuerpo.

Algunas pensadoras feministas (y las dos personas que me vienen a la mente en este sentido son, curiosamente, investigadoras lacanianas, Jane Gallop y Shoshana Felman) han intentado escribir sobre la presencia del profesor como cuerpo en el aula, la presencia del profesor como alguien que tiene un efecto total en el desarrollo del estudiante, no solamente un efecto intelectual, sino un efecto en cómo ese estudiante percibe la realidad más allá del aula.

RS: Todas estas cosas tienen un gran peso para cualquiera que se tome en serio la historia del cuerpo de conocimiento personificado en el profesor. Estábamos hablando de cómo, de alguna manera, nuestro trabajo nos lleva, lleva a nuestros cuerpos, al aula. La imagen tradicional de una clase es un profesor detrás de una mesa o de pie al frente, inmóvil. De una manera absurda, la escena nos recuerda ese conjunto de conocimientos firme, inmovilizado, como parte de la inmutabilidad de la verdad misma. Así que da igual que tu ropa esté manchada, que los pantalones no te queden bien o que la camisa sea amorfa, mientras la mente siga trabajando con elegancia y elocuencia, que es lo que se supone que debe apreciarse.

bh: Nuestra idea romántica del profesor está en cierto sentido ligada a la mente transitiva, a una mente que, en cierto sentido, siempre

está desligada del cuerpo. Creo que parte de la razón por la que todo el mundo en la cultura, y el estudiantado en general, tiene una tendencia a ver al profesorado como gente que no trabaja está totalmente relacionada con esa sensación de cuerpo inmóvil. Parte de la separación de clase entre lo que nosotros hacemos y lo que la mayoría de la gente en esta cultura puede hacer (servicios, trabajos) es que mueven sus cuerpos. La pedagogía liberadora, en realidad, exige que uno trabaje en el aula y que trabaje con los límites del cuerpo, que trabaje tanto con esos límites como a través de ellos y en su contra: ya pueden insistir en que no importa que te sitúes tras la mesa o sobre la tarima, pero sí importa. Recuerdo mis primeros días en la enseñanza, cuando intenté por primera vez salir de detrás de la mesa. Estaba muy nerviosa. Me recuerdo pensando: «En realidad, es una cuestión de poder. Me siento más "a los mandos" cuando estoy detrás del estrado o de la mesa que cuando camino hacia mis estudiantes, cuando me acerco o incluso los toco». Reconocer que somos cuerpos en el aula ha sido algo importante para mí, en particular en mis intentos de trastocar la idea de la profesora como una mente omnipotente que todo lo sabe.

RS: Cuando te bajas del estrado y caminas, de repente, la manera en que hueles, la manera en que te mueves, se hace muy evidente para las y los estudiantes. Y también llevas contigo una especie de potencial, aunque no una garantía, para una determinada relación cara a cara y un respeto por «lo que digo» y «lo que dices». Estudiantado y profesorado se miran. Y cuando nos acercamos físicamente, de repente lo que yo tengo que decir no procede del otro lado de esa línea invisible, de ese muro que separa y que implica que cualquier cosa que venga de ese lado de la mesa es oro, es la verdad, o que todo lo que se diga al otro

lado se dice solamente para que yo lo evalúe, que la única manera posible en la que yo puedo responder es diciendo «bien» o «correcto», o cosas así. Cuando las personas se mueven queda más claro que en el aula estamos trabajando. Para algunos profesores, en especial para los profesores de la vieja guardia universitaria, está el deseo de disfrutar el privilegio de que parezca que no estás *trabajando* en el aula. Es algo ya raro de por sí, pero resulta en particular irónico que, después, los miembros de la facultad se reúnan fuera del aula y hablen hasta hartarse de lo duro que están trabajando.

bh: La disposición del cuerpo de la que estamos hablando resta importancia al hecho de que el profesorado está en el aula para ofrecer al estudiantado algo propio. El borrado del cuerpo nos anima a pensar que estamos escuchando hechos neutrales y objetivos, hechos que no pertenecen a quien está compartiendo la información. Se nos invita a transmitir información como si esta no surgiera de los cuerpos. Hay que reseñar que quienes intentamos criticar los sesgos en el aula nos hemos visto obligados a volver al cuerpo para hablar de nosotros como sujetos en la historia. Todos somos sujetos en la historia. Debemos devolvernos a nosotros mismos a un estado corpóreo para poder deconstruir cómo se ha orquestado tradicionalmente el poder dentro del aula, negando la subjetividad a determinados grupos y otorgándosela a otros. Reconociendo la subjetividad y los límites de la identidad, trastocamos esa objetivación que toda cultura de la dominación necesita. Por eso los intentos de reconocer nuestra subjetividad y la subjetividad de nuestros estudiantes han generado críticas virulentas y reacciones violentas. Aunque Dinesh D’Souza y Allan Bloom hagan ver que se trata de una crítica en esencia de las

ideas, constituye también una crítica a cómo estas ideas se subvierten, se alteran y se desmontan en el aula.

RS: Si el profesorado se lo tomara en serio, si respetara el cuerpo estudiantil, estaría obligado a reconocer que se dirige a gente que forma parte de la historia. Y algunas de esas personas proceden de historias que, si se les otorga reconocimiento, pueden ser una amenaza para las formas establecidas de conocimiento. Esto es cierto en particular en el caso del profesorado que, en el aula, se encuentra cara a cara con personas con las que nunca se cruzaría en su barrio. Por ejemplo, en el entorno universitario urbano, en mi campus, buena parte del profesorado no vive en la ciudad de Nueva York, algunos no viven ni siquiera en el estado de Nueva York. Viven en Connecticut o en Nueva Jersey o viven en Long Island. Muchas de sus comunidades están muy aisladas y no reflejan la mezcla racial que puebla el campus. Creo que esto les permite verse como personas progresistas, aunque sostengan posturas conservadoras en el aula. Con las cuestiones de raza, el problema se agudiza. A muchos nos gustaría actuar como si la raza no importara, como si estuviéramos aquí por lo que es interesante para la mente, como si la historia no importara aunque te hayan jodido o aunque tus padres fueran inmigrantes, o hijos de inmigrantes que han trabajado durante cuarenta años y no les ha quedado nada. Hay que suspender el reconocimiento de todo esto y la justificación para este borrado reside en la lógica que dice: «Lo que aquí hacemos es ciencia, lo que hacemos es historia objetiva».

bh: Es fascinante ver cómo el borrado del cuerpo se vincula al borrado de las diferencias de clase y, sobre todo, al borrado de la función de los contextos universitarios como lugares de reproducción de los valores de una clase privilegiada, del elitismo.

Todas estas cuestiones salen a la luz cuando se pone en cuestión y se interroga con rigor la civilización occidental y la formación del canon occidental. Esto es exactamente lo que a los intelectuales conservadores les resulta amenazador, la posibilidad de que esas críticas desmantelen la idea burguesa del «profesor» y que, por lo tanto, el sentido de nuestra importancia y de nuestro papel como docentes en el aula tenga que cambiar de manera radical. Mientras escribía los ensayos de este libro, pensaba todo el rato en el hecho de que conozco muchos profesores con una política progresista que han estado dispuestos a cambiar su programación, pero que, en la práctica, se han negado en redondo a cambiar la naturaleza de su práctica pedagógica.

RS: Muchos de estos profesores no son conscientes de cómo se comportan en el aula. Por ejemplo, un profesor puede presentar textos tuyos o de intelectuales procedentes de grupos poco representados en el mundo académico, pero trabajará con estos textos, trabajará con las ideas que comparte, de una manera que apunta a que, en último término, no hay diferencia entre estas obras y obras más conservadoras producidas por gente privilegiada por razón de clase, raza o género.

bh: Es también importante reconocer que el profesorado puede estar intentando deconstruir los sesgos tradicionales, pero a la vez puede compartir esa información mediante posturas corporales, tonos, elección de palabras, etc., que perpetúan las mismas jerarquías y sesgos que está criticando.

RS: Exactamente. Ese es el problema. Por una parte, hay una repetición de toda esa tradición y, por otra, ¿cuáles son las consecuencias para el texto que se presenta? Parece más seguro presentar textos muy radicales como si fueran un libro entre

muchos de los que se añaden a las listas tradicionales, al canon ya existente.

bh: El ejemplo que me viene a la cabeza es el de una profesora blanca de Literatura que está encantada de incluir a Toni Morrison en su temario, pero que no quiere debatir sobre la raza cuando habla del libro en clase. Porque esto último supone un cuestionamiento mucho más amenazador de lo que implica ser profesora que el hecho de cambiar el plan de estudios. Y tiene razón al pensar que el cambio de estrategias pedagógicas es arriesgado. No hay duda de que los profesores que tratan de institucionalizar las prácticas pedagógicas progresistas se arriesgan a que les hagan críticas que los desacrediten.

RS: Así es. A decir verdad, las y los profesores que evocan la necesidad de la *tradición* podrían hablar de ella de otro modo. «Tradición» debería ser una palabra maravillosa, una palabra abundante. Pero a menudo se usa en un sentido negativo para perpetuar la tradición del poder del *statu quo*. Podríamos celebrar la tradición de los maestros y las maestras que han creado un temario progresista. Pero esa tradición nunca se nombra ni se valora; ni siquiera cuando se leen los textos radicales se advierte la necesidad de hacerlo de una forma que valide la investigación de la que son hijos. No es algo de lo que se pueda prescindir. Aun cuando se leen determinadas cosas en clase, al final tienen que presentarse de una manera que no sea incompatible con todo lo anterior. Pero la importancia, el impacto, de un libro de Toni Morrison o de una obra tuya se devalúa si no se enseña de una manera que vaya a contracorriente. A día de hoy, en las clases de Filosofía aparecen obras sobre raza, etnicidad y género, pero no se hace un uso subversivo. Están simplemente ahí para actualizar el temario de manera superficial. Esta adhesión al pasado está

dictada por una fe profunda en la legitimidad de todo lo que ha venido antes. El profesorado que tiene esta fe tiene en verdad muchos problemas para experimentar y poner en riesgo sus cuerpos, el orden social. Quiere que el aula sea como ha sido siempre.

bh: Querría reiterar que muchos profesores que no tienen ningún problema a la hora de librarse de las ideas antiguas, de adoptar nuevas maneras de pensar, pueden seguir aferrándose tan decididamente a las viejas formas de *practicar la enseñanza* como sus compañeros más conservadores. Este es un asunto crucial. Hasta quienes estamos experimentando con las prácticas pedagógicas progresistas tenemos miedo de cambiar. Consciente de mí misma como un sujeto dentro de la historia, perteneciente a un grupo marginado y oprimido, victimizada por el racismo, el sexismo y el elitismo de clase institucionalizados, tenía un miedo tremendo a enseñar de una manera que reforzara estas jerarquías. Pero no tenía ningún modelo en absoluto, ningún ejemplo de lo que supondría entrar en un aula y enseñar de otra manera. El ansia de experimentar con las prácticas pedagógicas puede no encontrar buena acogida entre las y los estudiantes, que a menudo esperan que demos clase siguiendo las pautas a las que están acostumbrados. Lo que quiero señalar es que hace falta un compromiso férreo, una voluntad de lucha, para que nuestra labor docente refleje las pedagogías progresistas. Hay una crítica de las prácticas pedagógicas progresistas que nos llega no solamente desde el interior, sino también desde el exterior. Bloom y D'Souza llegaron a un público muy amplio y lograron presentar una imagen distorsionada de la pedagogía progresista. Me asusta que los medios de comunicación de masas hayan transmitido que ha habido una especie de revolución en la

educación en la que los hombres blancos conservadores se han visto desacreditados por completo, cuando sabemos que en realidad muy pocas cosas han cambiado, que solo un minúsculo grupo de docentes defiende la pedagogía progresista. Habitamos en instituciones reales donde muy poco parece haber cambiado, donde hay muy pocos cambios en los planes de estudio, donde casi no ha habido cambios de paradigma y donde el conocimiento y la información se siguen presentando de la manera aceptada convencionalmente.

RS: Como decías antes, el pensamiento conservador se las ha apañado para difundir sus argumentos fuera de la universidad e incluso para convencer al estudiantado de que si se hacen cambios la calidad de su educación disminuirá. Por ejemplo, yo creo que muchos estudiantes confunden la ausencia de una formalidad reconocible en términos tradicionales con la ausencia de seriedad.

bh: Lo que en realidad da escalofríos es que la crítica negativa de la pedagogía progresista nos afecte, haga que los profesores tengamos miedo a cambiar, a probar nuevas estrategias. Muchas profesoras feministas, por ejemplo, empiezan su carrera trabajando para institucionalizar prácticas pedagógicas más radicales, pero, cuando las y los estudiantes parecen no «respetar su autoridad», tienen la sensación de que estas prácticas tienen fallos, no son fiables y vuelven a las prácticas tradicionales. Por supuesto, deberían haber contado con que estudiantes que han tenido una educación más convencional se sientan amenazados e incluso opongan resistencia ante prácticas educativas que insisten en que las y los estudiantes participen en la educación y no la consuman de manera pasiva.

RS: Eso es algo muy difícil de transmitir a los estudiantes, porque muchos de ellos están convencidos de antemano de que no pueden responder a la demanda de implicación en el aula: están ya entrenados para verse a sí mismos como sujetos sin autoridad, sujetos sin legitimidad. Reconocer la responsabilidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje es situar esa responsabilidad donde, a sus ojos, es menos legítima. Cuando tratamos de cambiar el aula para que haya un sentido de responsabilidad mutua ante el aprendizaje, los estudiantes se asustan de que ya no seas el capitán que trabaja con ellos, de que seas, después de todo, un miembro más de la tripulación y ni siquiera uno muy fiable, por cierto.

bh: Para educar para la libertad, entonces, tenemos que poner en cuestión y cambiar la manera en que todo el mundo piensa sobre el proceso pedagógico. Esto se aplica en particular a las y los estudiantes. Antes de intentar implicarlos en un debate dialéctico de ideas que sea recíproco, tenemos que educar sobre el proceso. Yo doy clase a muchos estudiantes blancos y tienen diferentes posiciones políticas. No obstante, acuden a una clase sobre literatura escrita por mujeres afroamericanas sin esperar escuchar debates sobre la política de la raza, la clase y el género. A menudo estos estudiantes se quejan: «¡Eh, creía que esto era una clase de literatura!». Lo que en realidad me están diciendo es: «Creía que esta clase se iba a dar como cualquier otra clase de literatura en la que he estado, solo que, en lugar de hablar de escritores blancos, hablaríamos de escritoras negras». Aceptan el desplazamiento del lugar de la representación, pero se resisten a cambiar el modo en que piensan las ideas. Les resulta amenazador. Por eso la crítica del multiculturalismo intenta volver a cerrar el aula, detener esta revolución que atañe a cómo

sabemos lo que sabemos. Es como si mucha gente supiera que centrarse en la diferencia tiene el potencial de revolucionar el aula y no quisiera que se produjera esa revolución. Hay una importante reacción violenta que trata de deslegitimar la pedagogía progresista sosteniendo que «nos impide tener pensamientos serios y una educación seria». Esta crítica nos devuelve a la cuestión en torno a enseñar de otro modo. ¿Cómo lidiamos con la percepción que tiene el resto del profesorado de nosotros? He tenido compañeros que me han llegado a decir: «Parece que las y los estudiantes disfrutan verdaderamente tu clase. ¿Qué estás haciendo mal?».

RS: Mis compañeros me dicen: «Parece que tus estudiantes se divierten, cada vez que paso por ahí parecen estar riéndose, es como si estuvierais pasando un buen rato». Y lo que se infiere es que cuentas buenos chistes, que eres buen intérprete, pero que no está habiendo una enseñanza seria. El placer en el aula da miedo. Si hay risas, puede que se esté produciendo un intercambio recíproco. Tú te ríes, los estudiantes se ríen y alguien pasa por ahí, mira y dice: «Vale, eres capaz de hacerles reír. ¿Y qué? Cualquiera puede entretener». Pueden adoptar esa actitud porque nunca se incorpora la idea de reciprocidad, de respeto. No se entiende que tus ideas puedan entretener, emocionar. Para demostrar tu seriedad académica, las y los estudiantes deben estar casi muertos, quietos, dormidos y nunca alerta, emocionados y vibrantes, moviéndose por el aula.

bh: Es como si tuviéramos que imaginar que el conocimiento es un flan rico y cremoso que las y los estudiantes deben consumir y que les va a nutrir, pero no pudiéramos pensar que su proceso de elaboración sea también placentero. Como profesora que trabaja para desarrollar la pedagogía liberadora, me desmotiva cuando

me encuentro con estudiantes que creen que, si la práctica es diferente, podrán implicarse menos, que no habrá disciplina. Creo que nuestro miedo a perder el respeto del estudiantado ha desmotivado a muchos profesores a la hora de explorar nuevas prácticas educativas. Algunos de entre nosotros piensan: «Debo volver al modo tradicional de hacerlo, porque así no logro que me respeten y los estudiantes no consiguen la educación que merecen, dado que no atienden». Cuando era estudiante, recibía con los brazos abiertos a cualquier docente que quisiera crear prácticas educativas más progresistas. Aún recuerdo la emoción que sentí cuando entré en la primera clase en la que se cambió la manera de sentarnos: pasamos de estar en filas a sentarnos en un círculo donde podíamos vernos las caras. Ese cambio nos obligó a reconocer la presencia del otro. Ya no podíamos caminar sonámbulas hacia el conocimiento. Hoy en día, hay ocasiones en las que el estudiantado se resiste a sentarse en círculo. Menosprecian ese cambio básicamente porque no quieren participar.

RS: Perciben esta práctica como un gesto vacío y no como un cambio pedagógico importante.

bh: Es posible que piensen: «¿Por qué tengo que hacer esto en tu clase y no en todas las demás clases?». Es sorprendente y descorazonador encontrarse con el o la estudiante que se resiste, que no se abre a las prácticas liberadoras, aunque al mismo tiempo me encuentro con muchísimos estudiantes que ansían una práctica liberadora.

RS: Incluso estudiantes que anhelan una educación liberadora, que la aprecian, de pronto oponen resistencia porque tienen que ir a otras clases que empiezan a una hora determinada, que terminan a una hora determinada, donde tienen todas estas normas que

son formas de expresión del poder, en lugar de hacer lo que hay que hacer para tener alguna posibilidad de mantener una conversación sostenida. Como hemos dicho antes, podemos intervenir y modificar la resistencia compartiendo nuestra concepción de la práctica. Yo les digo a las y los estudiantes que no confundan la informalidad con una falta de seriedad, que respeten el proceso. Como enseño de una manera informal, muchas veces las y los estudiantes tienen la sensación de que pueden levantarse, salir y volver. No están cómodos. Y yo les recuerdo que en el resto de sus clases, donde el profesor dice que si faltas una vez te quedas fuera, se comportan con docilidad, dispuestos a plegarse a normas arbitrarias de comportamiento.

bh: Tuve una experiencia interesante el pasado semestre en el City College. Un día no podía ir a dar clase y fue a sustituirme una persona que era una pensadora mucho más tradicional, de un autoritarismo tradicional, y las y los estudiantes en su mayoría se atuvieron a sus prácticas pedagógicas. Cuando volví y les pregunté: «Bueno, ¿qué ha pasado en clase?», compartieron su percepción de que había humillado verdaderamente a un estudiante, que había usado su poder para silenciarle de un modo violento. «¿Y qué le dijisteis?», les pregunté. Y tuvieron que admitir que se habían quedado sentados en silencio. Estas confesiones me hicieron ver cuán profundamente enraizada está la percepción estudiantil de que los profesores pueden y deben ser dictadores. Hasta cierto punto, consideran que yo les «dicto» que se integren en una práctica liberadora, así que me obedecen. Por lo tanto, cuando otra profesora entró en el aula y se comportó de manera más autoritaria, simplemente acataron su línea. Pero el triunfo de la pedagogía liberadora fue disponer de un espacio donde interrogar sus acciones. Podían mirarse entre sí y decirse:

«¿Por qué no defendimos aquello en lo que creemos? ¿Por qué no mantuvimos el valor de nuestra clase? ¿Nos vemos a nosotros mismos como personas que simplemente se mueven por complicidad con la visión de la práctica liberadora de nuestra profesora o tenemos un compromiso propio con esta práctica?».

RS: ¿No crees que su reacción probablemente estuvo influida por el hábito?

bh: Es muy importante hacer hincapié en el hábito. Resulta tan difícil cambiar las estructuras existentes porque el hábito de la represión constituye la norma. La educación como práctica de libertad no atañe únicamente al conocimiento liberador, es una práctica liberadora desplegada dentro del aula. Por eso muchas de nosotras hemos criticado a los investigadores blancos que apoyan la pedagogía crítica, pero no alteran sus prácticas dentro del aula, que hacen valer los privilegios de raza, clase y género sin interrogar su conducta.

RS: La manera en la que hablan a las y los estudiantes, cómo les llaman, el control que tratan de mantener, los comentarios que hacen, refuerzan el *statu quo*. Esto confunde al estudiantado. Refuerza la impresión de que, a pesar de lo que leamos, a pesar de lo que dice este tío, si miramos con atención la manera en que lo dice, a quién recompensa, cómo se acerca a la gente, no hay una diferencia real. Estas acciones socavan la pedagogía liberadora.

bh: Una vez más, estamos haciendo referencia al debate de si estamos subvirtiendo o no las políticas de dominación del aula solo con utilizar material diferente o adoptar otra perspectiva, más radical. Una y otra vez, tú y yo estamos diciendo que un material más radical, diferente, no crea una pedagogía liberadora, que una práctica sencilla como la de incluir la experiencia personal puede

ser más estimulante, en el sentido constructivo, que un mero cambio en el temario. Por eso siempre se ha criticado tanto el lugar de la experiencia (del relato confesional) dentro del aula. Una de las maneras para que los compañeros que recelan de la pedagogía progresista te den rápidamente por perdida como profesora es permitir a tus estudiantes, o a ti misma, hablar sobre la experiencia; compartir relatos personales, conectando a la par ese conocimiento con información académica, realmente mejora nuestra capacidad de conocer.

RS: Cuando se habla desde la perspectiva de las experiencias inmediatas, se crea algo en el aula para las y los estudiantes, a veces por primera vez. Centrarse en la experiencia les permite reclamar una base de conocimiento desde la que sí pueden hablar.

bh: Uno de los aspectos que más se malinterpretan de mis escritos sobre pedagogía es la insistencia en la *voz*. Acceder a la voz no es la mera narración de la propia experiencia. Es emplear esa narración de manera estratégica, acceder a la voz para poder también hablar con libertad sobre otros temas. A lo que muchos profesores tienen miedo es justamente a eso. Tuve un momento complicado el semestre pasado en el City College, en mi seminario sobre escritoras negras. En la última sesión, hablé con las y los estudiantes sobre lo que cada uno había aportado al aula; pero, cuando hablaron, lo que emergió es que nuestra clase les había generado miedo de ir a otras clases. Confesaron: «Nos has enseñado a pensar críticamente, a poner en cuestión y a confrontar y nos has animado a tener una voz. ¿Cómo vamos a ir al resto de las clases? ¡Nadie quiere que tengamos voz en esas clases!». He aquí la tragedia de la educación, que no fomente la libertad. Y las prácticas educativas represivas encuentran más

aceptación en una institución pública que en lugares como Oberlin o Yale. En las facultades de humanidades progresistas privilegiadas es aceptable que los profesores respeten la *voz* de cualquier estudiante que quiera exponer un argumento. Muchos estudiantes de esas instituciones se sienten autorizados, sienten que sus voces merecen ser escuchadas. Pero las y los estudiantes de las instituciones públicas, en su mayoría de origen obrero, llegan a la universidad dando por sentado que los profesores no consideran que tengan nada valioso que decir, ninguna aportación valiosa que hacer a un intercambio dialéctico de ideas.

RS: A veces los profesores actúan como si el reconocimiento personal fuera importante, pero lo hacen de un modo superficial. Los profesores, hasta los que se consideran progresistas, pueden pensar que es bueno que las y los estudiantes hablen para acto seguido comportarse de un modo que desvaloriza lo que las y los estudiantes han dicho.

bh: Queremos escuchar hablar a Suzie, aunque inmediatamente después demos la espalda a sus palabras, las borremos. Esto debilita la pedagogía que trata una y otra vez de afirmar el valor de las voces estudiantiles. Apunta a un proceso democrático en el cual borramos las palabras y su capacidad de influir y afirmar. Con este borrado, Suzie no puede verse a sí misma como un sujeto hablante que merece una voz. No me refiero solo desde el punto de vista de cómo nombra ella su experiencia personal, sino también de cómo interroga las experiencias de otros y de cómo responde al conocimiento que se le presenta.

RS: En muchas clases, este círculo se cierra. Al final la única voz que se escucha es la voz profesoral, la que todo el mundo ya conocía. Y ahora que hemos hecho toda la ronda (una

exageración) ya nos hemos enterado de que la voz democrática, una expresión de esa voz, conduce a una conclusión bastante conservadora. Aunque las y los estudiantes hablen, no saben realmente escuchar a otros estudiantes.

bh: En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, debemos intervenir para modificar la estructura pedagógica existente y para enseñar al estudiantado a *escuchar* y a *escucharse unos a otros*.

RS: Así pues, una de las responsabilidades del profesorado es ayudar a crear un ambiente en el que las y los estudiantes aprendan que, además de hablar, es importante escuchar con respeto al resto. Eso no quiere decir escuchar acríticamente o que las aulas puedan estar abiertas de tal manera que cualquier cosa que diga otra persona deba tomarse por verdadera, pero sí significa tomarse de verdad en serio lo que alguien dice. En principio, el aula debería ser un lugar en el que las cosas se digan en serio, no sin placer, no sin alegría, pero en serio y para su seria consideración. Noto que a muchos estudiantes les resulta difícil tomarse en serio lo que ellos mismos dicen porque están convencidos de que la única persona que dice algo reseñable es el profesor o la profesora. Incluso si alguien dice algo que el profesor o la profesora dice que es bueno, útil, inteligente, lo que sea, el resto lo recoge en sus apuntes únicamente en función de esta validación profesoral. Si el profesor o la profesora no parece indicar que se trate de una aportación que haya que recoger, es raro que el estudiantado lo haga. Me parece una responsabilidad del profesorado dar ejemplo de la capacidad de escuchar a otras personas seriamente. Nuestro énfasis en la voz estudiantil suscita todo un abanico de preguntas acerca del silenciamiento. ¿En qué punto decimos que lo que otra persona está diciendo no debería explorarse en el aula?

bh: Una de las razones por las que valoro que las personas conecten lo personal con lo académico es que creo que cuanto más reconocen las y los estudiantes su carácter único y su particularidad, más escuchan. Así pues, una de mis estrategias educativas es alejar su atención de mi voz y redirigirla hacia sus propias voces y las de los otros. A menudo me doy cuenta de que esto ocurre más rápidamente cuando el estudiantado comparte experiencias en conjunción con la temática de la asignatura, porque entonces la gente se acuerda una de otra.

Antes he planteado el dilema de que la profesora, el profesor, que no sabe comunicar bien no puede enseñar a las y los estudiantes a comunicar. Muchos profesores que critican la incorporación de la narración confesional en el aula o de debates digresivos, en los que el estudiantado habla casi todo el tiempo, tienen esa postura porque carecen de las destrezas necesarias para moderar un diálogo. Una vez que se abre espacio para el diálogo en el aula, hay que orquestar ese momento para que no te atasque gente que lo único que quiere es escucharse a sí misma o gente que no es capaz de relacionar su experiencia con la materia académica. En ocasiones, hay que interrumpir al o la estudiante y decir: «Es interesante, pero ¿cómo se relaciona eso con la novela que estamos leyendo?».

RS: Muchas personas, tanto estudiantes como profesores, creen que cuando escuchan a gente como nosotros hablando de animar a que el estudiantado dé su opinión en clase estamos defendiendo la típica sesión de rap: todo el mundo dice lo que le apetece; no hay un sentido ni un propósito en la clase más allá de hacernos sentir bien unos a otros, se puede decir cualquier cosa. Pero se puede ser crítico y respetuoso a la vez. Se puede interrumpir a alguien y aun así tener un diálogo serio y

respetuoso. Demasiado a menudo se asume que si «das libertad al estudiantado» se desatará el caos y no se producirá ningún debate serio. Y es un error pensar que hablamos de darle libertad al estudiantado y no ver que es un proyecto donde estudiantes y profesores trabajamos en común.

bh: Esa es la diferencia que crea la educación como práctica de libertad. La premisa de fondo tiene que ser que todas las personas que están en el aula pueden actuar con responsabilidad. Ese tiene que ser el punto de partida: que somos capaces de actuar con responsabilidad y en común para crear un entorno de aprendizaje. Demasiado a menudo se nos ha formado como docentes para que demos por sentado que las y los estudiantes no son capaces de actuar con responsabilidad, que si no ejercemos control sobre ellos va a ser un caos.

RS: O un exceso. Hay mucho miedo a dejarse llevar en el aula, a asumir riesgos. Cuando el profesorado se deja llevar, no solo habla con libertad la voz del estudiante, sino también la voz del profesor. Las y los profesores tienen que practicar la libertad, tienen que hablar tanto como el estudiantado.

bh: Desde luego. Eso es algo en lo que insisto una y otra vez en mis ensayos sobre pedagogía. En muchas investigaciones feministas que critican la pedagogía crítica hay un ataque a la idea del aula como espacio donde crece el poderío de las y los estudiantes. Sin embargo, el aula debería ser un lugar donde todos y todas tuviéramos poderío, en diferentes sentidos. Esto significa que nosotros, las y los profesores, deberíamos ganar en poderío a través de nuestra interacción con el estudiantado. En mis libros, intento demostrar hasta qué punto mi trabajo está influido por lo que las y los estudiantes dicen en el aula, lo que hacen, lo que me manifiestan. A su lado, crezco intelectualmente, desarrollando una

comprensión más nítida de cómo compartir conocimiento y qué hacer en mi función participativa con las y los estudiantes. Esta es una de las principales diferencias entre la educación como práctica de libertad y el sistema bancario conservador, que incita al profesorado a creer, en el fondo de su ser, que no tiene nada que aprender de las y los estudiantes.

RS: Y eso nos remite de nuevo a tu insistencia en la pedagogía comprometida, en el compromiso. Las y los intelectuales, incluso la intelectualidad radical, tenemos que cuidarnos de no reinscribir los modos de dominación en nuestra práctica con el estudiantado. Usar el discurso liberador no basta si al final recurrimos al sistema bancario.

bh: Cuando entro en clase al principio del semestre, me corresponde a mí establecer que el objetivo es convertirnos, aunque sea por un lapso de tiempo muy breve, en una comunidad de aprendizaje *juntas*. Esto me coloca en la posición de aprendiz. Pero no quiero decir con ello que yo no tenga más poder. Ni tampoco intento decir que seamos todos iguales. Lo que intento decir es que somos iguales en la medida en que nos comprometemos por igual a crear un contexto de aprendizaje.

RS: Así es. Esto nos devuelve al tema del respeto. Claro, sería de muy mala fe hacer ver que somos iguales, porque el profesor, al fin y al cabo, es quien va a poner las notas. Desde la perspectiva tradicional, esa es la fuente de poder y juzgar es algo que hacemos todos, como estudiantes y como profesores. Pero en un aula que funciona esa no es realmente la fuente de poder. El poder del aula liberadora es, de hecho, el poder del proceso de aprendizaje, el trabajo que hacemos para crear comunidad.

bh: Otra dificultad sobre la que tuve que trabajar cuando empecé a enseñar fue cómo evaluar hasta qué punto nuestras experiencias

en el aula habían sido provechosas o no. En las clases que doy, las y los estudiantes se encuentran a menudo con nuevos paradigmas y con la necesidad de cambiar su manera de pensar para considerar nuevas perspectivas. En otro tiempo, solía tener la sensación de que este tipo de proceso de aprendizaje era muy duro: doloroso y perturbador. Quizá pasaban seis meses o un año, incluso dos, antes de que las y los estudiantes se dieran cuenta de la importancia de lo que habían aprendido. A mí esto me resultaba muy duro, porque creo que parte del efecto del sistema bancario sobre el profesorado es que se crea un mecanismo por el cual al final del semestre queremos tener la sensación de que todos los estudiantes estarán ahí sentados rellenando evaluaciones que dicen que soy «una buena profesora». En el fondo, todo gira en torno a sentirse bien, sentirme bien conmigo misma y sentirme bien con respecto a la clase. Pero, en mi reconceptualización de la pedagogía comprometida, tuve que constatar que nuestro objetivo en el aula no es exactamente sentirnos bien. Puede que disfrutemos de algunas clases, pero, en general, la tarea será ardua. Tenemos que aprender a apreciar la dificultad también, como un estadio del desarrollo intelectual. O aceptar que esa sensación confortable, de bienestar, a veces puede bloquear la posibilidad de ofrecer a las y los estudiantes el espacio de sentir que lidiar con material difícil, ya proceda este material de relatos confesionales, de libros o de debates, puede dotarnos de integridad.

RS: Las y los profesores con una verdadera perspectiva crítica y radical son conscientes de esto, aunque sus compañeros y parte del estudiantado no acaben de apreciarlo. A veces es importante recordar al estudiantado que puede haber alegría *a la vez que trabajo duro*. No todos los momentos en el aula te aportarán

necesariamente placer inmediato, pero eso no excluye la posibilidad de alegría. Tampoco niega la realidad de que el aprendizaje puede ser doloroso. Y a veces es necesario recordar al estudiantado y al resto del profesorado que el dolor y las situaciones dolorosas no se traducen necesariamente en daño. Incurrimos todo el tiempo en ese error fundamental. No todo dolor es daño y no todo placer es bueno. Muchos compañeros pasan por delante de una clase que está implicada y ven a las y los estudiantes trabajando, los ven llorar o sonreír y reír, y dan por hecho que son solo emociones.

bh: O si hay emoción, les parece que es una especie de terapia de grupo. Pocos profesores hablan del lugar de las emociones en el aula. En la introducción a este libro, hablo de mi deseo de que el aula sea un lugar emocionante. Si todos tenemos las emociones clausuradas, ¿cómo vamos a emocionarnos con las ideas? Cuando llevamos nuestra pasión al aula, nuestras pasiones colectivas se juntan y a menudo se produce una respuesta emocional que puede ser abrumadora. El ritual restrictivo, represivo, del aula insiste en que las respuestas emocionales no tienen cabida. Cuando irrumpen las respuestas emocionales, muchos entre nosotros creen que hay un menoscabo de nuestro objetivo académico. A mi juicio, esta es una idea muy distorsionada de la práctica intelectual, donde la premisa subyacente es que, para ser verdaderamente intelectuales, tenemos que cercenar nuestras emociones.

RS: O, como señalabas, se trata de otra práctica de negación, donde no se permite que las personas estén presentes en cuerpo y alma en el aula.

bh: Si no solo nos centramos en si las emociones producen placer o dolor, sino también en cómo nos mantienen despiertos y alerta,

nos acordamos de que las emociones mejoran las aulas. Hay momentos en los que entro en clase y las y los estudiantes parecen aburrirse a más no poder. Y les digo: «¿Qué pasa? Hoy tenéis pinta de estar muy aburridos. Parece que nos falta energía. ¿Qué deberíamos hacer? ¿Qué podemos hacer?». A lo mejor digo: «Claramente, el rumbo que estamos tomando no parece despertar ahora mismo vuestros sentidos, vuestras pasiones». Mi intención es implicarlos de forma más plena. Las y los estudiantes normalmente quieren negar que haya un aburrimiento colectivo. Quieren complacerme. O no quieren ser críticos. En esos casos, me veo en la obligación de insistir: «No me lo tomo de manera personal. Que esta clase funcione no depende solo de mí. Es responsabilidad de todos». Puede que entonces contesten: «Bueno, estamos en época de exámenes» o «es por la hora», o «es que empieza la primavera», o «no queremos estar aquí sentados». Así que intento decir: «Vale, ¿y qué hacemos? ¿Cómo podemos abordar este tema para hacerlo más interesante?». Uno de los aspectos más intensos de la práctica pedagógica liberadora es el desafío que supone para el profesorado cambiar la agenda establecida. Hemos aprendido a diseñar una planificación y queremos ajustarnos a ella. Cuando empecé a enseñar, me daba pánico, entraba en crisis si me desviaba de la planificación que tenía prevista. Creo que la crisis que sentimos todas cuando cambiamos la planificación tiene que ver con el miedo a no dar suficiente temario. Y, al reflexionar sobre ello, me toca minimizar mi propio yo: tal vez el aprendizaje no consista necesariamente en el temario que yo quiero impartir por encima de todo un día en particular. Las y los profesores podemos presentar todo el temario necesario, pero, si la gente no tiene la cabeza para recibirlo,

saldrá de las aulas sin esa información, aunque creamos haber cumplido de verdad con nuestra labor.

RS: Poner el acento en abarcar el temario es de hecho una forma de sumirse de nuevo en el sistema bancario. Es algo que sucede a menudo cuando los profesores pasan por alto la atmósfera de la clase, la atmósfera de la temporada, incluso la atmósfera del edificio. El mero acto de reconocer una atmósfera y preguntarse «¿esto de qué va?» puede despertar un proceso emocionante de aprendizaje.

bh: Es verdad. Y cómo trabajamos con esa atmósfera o cómo nos las apañamos si no podemos trabajar con ella.

RS: Es verdad. Recuerdo una situación muy perturbadora para mí que se produjo durante una clase. Había habido varias interrupciones por problemas de horario: las clases empezaban y terminaban a horas raras. Los estudiantes tenían que salir de una clase, ir a otra. En estas interrupciones había unas cincuenta personas implicadas. En un momento dado, había un reguero continuo de gente entrando en la clase y, además, estaban volando aviones a reacción sobre el campus del Queens College. Levanté la vista y dije: «Ya basta por hoy. Hoy no va a pasar nada a no ser que queráis probar otra cosa. No puedo hacer más. No me está funcionando, no lo estoy consiguiendo». Pregunté si alguien en la clase quería darme el relevo, dirigir el debate, pero todo el mundo estaba de acuerdo en que aquello no funcionaba. Después la gente me perseguía diciéndome: «¿Estás molesto? ¿Estás enfadado con nosotros?». Les respondí: «Para nada; esto ha sido como un mal partido. Ya sabéis: perdemos doce-cero en el primer tiempo y está lloviendo. Suspendemos y a casa».

bh: Lo que cuentas nos lleva de nuevo a la cuestión de las notas. A muchos profesores les da miedo permitir un pensamiento no

dirigido en el aula, porque temen que, si se desvían de la planificación que han establecido, se generarán interferencias en el proceso de calificación. Junto con la transformación del aula, debería plantearse un proceso de calificación más flexible. La calidad siempre debe ser muy alta. Hay que valorar la excelencia, pero no puede haber estándares absolutos y fijos.

RS: En la mayoría de las asignaturas que doy, adopto la posición de observador. Estoy ahí para observar y evaluar el trabajo que se está haciendo.

bh: Si reconocemos que somos observadores, eso quiere decir que somos trabajadores en el aula. Para hacer bien ese trabajo, no podemos estar ahí leyendo delante de la clase y nada más. Si he de saber si un estudiante participa, tengo que escuchar, tengo que tomar notas y tengo que pensar más allá de ese momento. Quiero que las y los estudiantes piensen: «Estoy aquí para trabajar con materiales y para trabajar lo mejor que pueda. Y mientras lo hago, no tengo que andar preocupándome por la nota, porque, si estoy trabajando lo mejor que puedo con estos materiales, sé que se va a reflejar en mi nota». Intento transmitirles que la nota es algo que pueden controlar mediante su trabajo en el aula.

RS: Creo que ese es un punto muy importante. Muchos estudiantes consideran que nunca podrían atreverse a evaluar de manera positiva su propio trabajo. Otra persona determinará cuánto han trabajado y si lo han hecho bien. Ahí hay ya una devaluación de su propio esfuerzo. Nuestra tarea es potenciar a las y los estudiantes para que adquieran la habilidad de evaluar debidamente su desarrollo académico.

bh: La obsesión por las notas tiene mucho que ver con el miedo al fracaso. La enseñanza progresista trata de erradicar ese miedo tanto en el estudiantado como en el profesorado. Hay momentos

en los que me preocupa no ser una «buena» profesora y entonces me descubro luchando por romper con el binarismo bueno-malo. Para mí es más útil concebirme como una profesora progresista que está dispuesta a reconocer tanto los éxitos como los fracasos en el aula.

RS: A menudo hablamos del «buen» profesor cuando, en realidad, nos referimos a una persona que está entregada de manera plena, profunda, al *arte* de enseñar.

bh: Eso que dices me hace pensar al instante en el budismo comprometido, que cabe contraponer al budismo más ortodoxo. El budismo comprometido insiste en la participación y en la implicación, en particular en la implicación con un mundo más allá de ti mismo. «Comprometida» es un adjetivo maravilloso para designar la práctica liberadora en el aula. Nos invita a estar siempre en el presente, a recordar que un aula nunca es la misma. El modo tradicional de pensar el aula enfatiza el paradigma contrario: que el aula es siempre la misma, aunque las y los estudiantes sean diferentes. En las reuniones de inicio del curso académico, los compañeros suelen quejarse de que todo sea igual, como si el aula fuera un lugar intrínsecamente estático. Para mí, el aula comprometida siempre está cambiando. Pero esta idea de implicación amenaza las prácticas institucionalizadas de dominación. Cuando la clase está comprometida de verdad, es dinámica. Fluye. Está *siempre* cambiando. El pasado semestre tuve un curso que, al terminar, me dejó flotando. Había sido un *gran* curso. Las y los estudiantes salieron con la certeza de que no tenían que pensar como yo, que yo no estaba allí para reproducirme a mí misma. Salieron con un sentido del compromiso, viéndose a sí mismos como pensadores críticos, emocionados con la actividad intelectual. En cambio, el semestre

anterior había tenido un curso que odiaba. Lo odiaba tanto que no quería levantarme por la mañana y acudir. Ni siquiera podía dormir por la noche, porque lo aborrecía tanto que tenía miedo de quedarme dormida y faltar. La clase era a las ocho de la mañana. No iba bien. Una de las cosas que se me quedaron grabadas de esa experiencia es que no conseguimos crear una comunidad de aprendizaje en el aula. Esto no quiere decir que las personas que asistían, tomadas una a una, no aprendieran mucho, pero, desde el punto de vista de la creación de un contexto comunitario para el aprendizaje, fue un fracaso. Ese fracaso me resultó descorazonador. Me costaba aceptar que no era capaz de controlar el rumbo que estaba tomando el aula. Pensaba: «¿Qué puedo hacer? ¿Y qué podría haber hecho?». Y me tenía que recordar a mí misma una y otra vez que no podía hacerlo sola, que había otras cuarenta personas allí.

RS: Buena parte de lo que hemos estado diciendo evidencia nuestro sentido del tiempo y de la temporalidad en el aula. Cuando comienza un nuevo semestre, soy muy consciente de que se trata de uno de los momentos más importantes. No importa que para las y los estudiantes sea una costumbre, hay también una verdadera excitación. Al principio de cada nuevo semestre, trato de utilizar esa excitación para ahondar y enriquecer la experiencia del aula. Quiero acceder a esa emoción ante el aprendizaje para sostenerla, para que siga en movimiento a lo largo del semestre. El profesorado comprometido sabe que, incluso en las peores circunstancias, las personas tienden a aprender. Las personas tienden a aprender, sí, pero queremos más que mero aprendizaje; es como decir que, incluso en las peores circunstancias, la gente sobrevive; no nos interesa la mera supervivencia.

bh: Totalmente. Por eso, «la educación como práctica de libertad» es una frase que siempre me ha cautivado. Las y los estudiantes salen de cualquier aula con información, tanto si la pedagogía es comprometida como si no. Recuerdo una asignatura que tuve con un profesor que era un alcohólico perdido. Era un personaje trágico que a menudo llegaba tarde a clase y divagaba, pero aun así algo se podía sacar del material. No obstante, fue una experiencia horrible. Nos hacíamos cómplices de su toxicomanía cada clase en que obviábamos lo que pasaba. Este ejemplo me hace pensar otra vez en cómo vemos el cuerpo, el «sí mismo» del profesor. Aunque daba tumbos borracho repitiendo el mismo discurso que había dado la semana anterior, no se lo decíamos, porque no queríamos descomponer su autoridad, su imagen de sí mismo. No abrimos grietas en esa negación: fuimos meros cómplices.

RS: La complicidad muchas veces se produce porque ambas partes, profesores y estudiantes, tienen miedo de problematizar las cosas, porque eso supondría más trabajo. ¡La pedagogía comprometida es físicamente agotadora!

bh: Y eso tiene que ver en parte con los números. Incluso la mejor aula, la más comprometida, puede ser un desastre si hay demasiadas personas. Para mí, esto ha sido un verdadero problema a lo largo de mi carrera docente. A medida que me he ido implicando cada vez más en las prácticas pedagógicas liberadoras, mis clases se han hecho demasiado grandes. Así pues, el número de estudiantes desvirtúa estas prácticas. Mi manera de rebelarme ha pasado por insistir en que se limite el número de alumnos por clase. Las aulas superpobladas son como los edificios superpoblados: la estructura puede desmoronarse.

RS: Siguiendo con tu metáfora del edificio, digamos que hay alguien en el edificio que está a cargo del mantenimiento. Esa persona es una trabajadora nata y hace todo lo que hay que hacer de manera concienzuda y responsable. Pero el dueño del edificio está metiendo tanta gente dentro que llega un momento que todos los sistemas del edificio, desde la pocería a los desagües, la basura, todo, están saturados. Esa persona va a terminar agotada y, aunque está haciendo un trabajo increíble, el resultado es que el edificio tiene un aspecto sucio y mal conservado, etc. Desde el punto de vista de la institución, tenemos que ser conscientes de que, si estamos trabajando solos para comprometernos de forma más plena, hay un límite en lo que podemos hacer. A la larga, la institución nos agotará, simplemente porque no hay un apoyo institucional sostenido de las prácticas pedagógicas liberadoras.

bh: A mí esto me ha resultado muy problemático. Cuanto más se llena de gente, más peligro corre el aula comprometida de convertirse en un espectáculo, en un lugar de entretenimiento. Cuando eso ocurre, el potencial transformador del aula disminuye y mi compromiso con la enseñanza también.

RS: Tenemos que resistirnos a que nos conviertan en un espectáculo. Eso supone resistirse al estatus de «estrellas», resistirse a interpretar un papel. Una de las desventajas de tu fama, diría yo, es que puede atraer a determinadas personas al aula a mirar más que a comprometerse. Ese es un problema de nuestra cultura con la fama misma, pero nos podemos negar a que vengan simplemente a mirar.

bh: Cuando se tiene un estatus de estrella, cuando te has convertido en un icono como profesora, la gente ya no acude a tus clases porque quiera una educación participativa. Hay quien viene a ver la actuación de bell hooks. Las y los estudiantes que

vienen por la «estrella» que creen que es bell hooks suelen meterse en una dinámica de autocensura, porque quieren complacerme. O vienen a confrontarse conmigo. Lo ideal sería que las y los estudiantes que quieren ser mis «seguidores» acabaran transformándose gracias a la participación activa. Pero, como profesora, ¡el proyecto de crear una comunidad de aprendizaje ya es lo bastante difícil sin esta complicación añadida! El aula no es un lugar para las estrellas; es un lugar para el aprendizaje. A mi juicio, es posible difuminar el estatus de estrella con la voluntad de habitar lugares en los que ese estatus no existe.

Hablemos de cómo cambiaríamos nuestra profesión. Creo que nuestras prácticas educativas mejorarían si el profesorado no enseñara siempre en el mismo tipo de institución. A pesar de mi compromiso radical con la enseñanza, a mí me daba mucho miedo cambiar de lugar como profesora. Después de enseñar durante tanto tiempo en centros privados ricos y de dar clase a estudiantes que habían contado con estructuras privilegiadas de apoyo educativo antes de acceder a la universidad, temía no ser capaz de trabajar como profesora comprometida en un entorno diferente. Venir a enseñar al City College, una institución pública con muchos estudiantes procedentes de entornos no privilegiados, fue y sigue siendo un reto constante. Al principio tuve miedo. Ese miedo me recordó la necesidad de poder cambiar mi manera de pensar, el sentido de mi labor como profesora. Ese sentido puede variar en función del contexto.

Las ideas fijas sobre la enseñanza como proceso están en constante cuestionamiento en un contexto de aprendizaje donde el estudiantado es de verdad diverso, donde no se comparten las mismas premisas sobre el aprendizaje. El pasado semestre en el

City College, entre los estudiantes de mi clase de Literatura, había quince personas negras. Solo una de ellas era afroamericana. El resto eran afrocaribeñas, con distintos orígenes. Así que tuve que cambiar determinadas premisas que yo podía tener sobre la experiencia negra. El hecho de que la mayoría de estas personas sintiera que tenía un hogar fuera de Estados Unidos al que podía volver (otras culturas, otros lugares de origen) realmente conformaba su manera de leer los textos. Un modelo en serie del proceso educativo no habría alentado este cambio de mis prácticas educativas.

RS: Estábamos hablando de las desventajas de la fama. Pero una de las ventajas de tener un determinado tipo de reconocimiento, de fama, dentro de tu profesión es que te puedes mover de institución en institución, cuando la mayoría del profesorado está varado en un sitio.

bh: Sí, por eso sugería que sería emocionante crear una estructura educativa en la que *todo el mundo* pudiera trasladarse. Me parece que el hecho de que las y los profesores tengan la posibilidad de trasladarse es esencial para que mantengan la emoción por su trabajo.

RS: Oh, desde luego. La mayoría de las personas no somos famosas. La mayoría de nosotros enseñamos prácticamente en la sombra. Pero aun así existen vías para poder trasladarse. Solo hay que trabajar en ello de otro modo. Por ejemplo, si eres profesor titular, puedes coger una excedencia y, aunque no ganes el mismo sueldo, puedes optar por otro trabajo, otro entorno.

bh: Realizar otro tipo de trabajo en un contexto diferente muy posiblemente mejoraría nuestra capacidad de enseñar. Y si estuviera en mis manos rehacer nuestro sistema educativo, lo haría posible.

RS: Incluso en el contexto de un entorno universitario dado, una persona (una profesora, un docente) puede decir: «¿Qué más puedo hacer?». En un lugar como Queens, donde doy clase, viven diecisiete mil personas: más que en muchas ciudades de Estados Unidos.

bh: ¡Es dos veces más grande que Oberlin!

RS: Son diecisiete mil personas con orígenes diversos, que hablan sesenta y seis lenguas. Eso es un montón de gente viviendo vidas diferentes. Con todo, muchas veces el profesorado dice: «Bueno, si pudiera hacer otra cosa, posiblemente la haría». Se plantea la pregunta de qué significa estar operativo. Hay otras vías para que los profesores puedan trabajar fuera del aula, manteniéndose en el marco de la universidad: pueden reducirse la carga docente o dejar de dar clase por completo y dedicarse a otros programas. Las universidades tienen que empezar a reconocer que la educación de un estudiante excede el horario de clase.

La mayoría de nuestros estudiantes trabaja y trabaja entre veinte y cuarenta horas a la semana. No se están sacando un dinero extra para ropa ni para un viaje. Así que el aula es una franja horaria y un lugar donde los profesores pueden involucrarse con los estudiantes. Pero está todo el campus y está la comunidad que rodea el campus y a la que pertenecen estos estudiantes. Hay muchas cosas que un maestro podría hacer, muchas maneras diferentes de comprometerse.

bh: Totalmente. Me vienen a la cabeza los grupos de apoyo para estudiantes que he creado fuera de clase.

RS: Hay muchas maneras de poder ayudar a instaurar una comunidad de aprendizaje. Por ejemplo, en Queens había un ambiente muy difícil en la época de los incidentes de Bensonhurst y Howard Beach, en los que varios afroamericanos murieron

asesinados a manos de unos blancos. En la universidad, hay estudiantes de Howard Beach y de Bensonhurst. Parecía conveniente iniciar algún tipo de diálogo. Lo que ocurrió fue que un grupo de estudiantes, algunos no de mis clases, pero amigos de estudiantes de mis clases, se sentaron en la cafetería e iniciaron un debate. La cosa creció hasta tal punto que se convirtió en una mesa redonda de todo un año sobre la raza en el Queens College; abordaba la violencia, el respeto, el trato que los hombres daban a las mujeres…, todos los temas importantes. Creo que esto ayudó a crear comunidades de aprendizaje en el aula de otro modo a como habría sido si este diálogo hubiera surgido en un marco institucional tradicional. No me redujeron horas lectivas por hacer esto. Los estudiantes no obtuvieron ningún tipo de reconocimiento por parte de la institución. Sí que planteé en mi departamento: «¿Podríamos tener un título propio?». Lo llamamos «Filosofía de la Raza» y se convirtió en un título propio, así que el primer semestre no hubo notas ni nada; el segundo semestre fue prácticamente igual que el primer semestre, pero esta vez el estudiantado obtenía un reconocimiento institucional por su implicación en este tema. Y no se trataba simplemente de una clase más «que se da en la cafetería». No estoy hablando de la idea que alguien perezoso puede hacerse de lo que significa transgredir; ya sabes: «Hace un día estupendo. Salgamos». Ocurre algo más cuando creamos espacios fuera del aula para un debate serio. Así que un profesor no tiene por qué ser una superestrella o alguien conocido para hacer cosas diferentes en su lugar de trabajo. Su trabajo son muchas más cosas que estar en el aula y no hay profesor que no te vaya a decir: «Sí, claro, poner notas, ir a las juntas de facultad, etc.». Pero *hay otras cosas*.

bh: Me gustaría que las instituciones comprendieran que el profesorado necesita pasar tiempo sin enseñar y que ese tiempo de excedencia no tiene que ser siempre un año sabático en el que te dejas la piel escribiendo un libro, sino que ese tiempo sin enseñar pueden ser dos o tres años. Con la crisis laboral que tenemos, creo que si alguien se puede permitir coger una excedencia sin sueldo durante dos o tres años y otra persona que está sin trabajo puede ocupar ese puesto, ¿por qué no es algo que se incentive? Muchos profesores no se interesan en la pedagogía comprometida porque temen «quemarse». Llevo casi veinte años en la enseñanza y este año ha sido mi primera excedencia, sin sueldo, y ha sido la primera vez que he tenido tiempo libre. Y siento que esta falta de tiempo libre ha estado perjudicando mi docencia. Hay que reconocer que la recesión económica está destruyendo empleo. Hay que hacer más hincapié en la idea de compartir empleos y de intercambiar empleos para crear un ambiente en el que se pueda sostener la enseñanza comprometida.

RS: Esta idea asusta a muchos profesores. Les preocupa que conlleve más trabajo y no un trabajo diferente, y que no suponga más emoción ni más compromiso. Los profesores comprometidos son conscientes de sus propias vidas individuales, pero también de su implicación con otros; en cambio, creo que los profesores tradicionales recogen ese mismo tipo de reconocimiento y lo convierten en un derecho a la privacidad, de tal forma que, una vez que logran ser profesores titulares, hay un auténtico repliegue. La posición de profesor titular ofrece a muchos de nosotros la oportunidad de esconderse.

bh: Lo que nos lleva una vez más, para terminar, a la autorrealización. Si las y los profesores son individuos heridos,

dañados, personas que no se sienten realizadas, entonces, buscarán refugio en el mundo académico, en lugar de tratar de hacer del mundo académico un lugar de cuestionamiento, intercambio dialéctico y crecimiento.

RS: Esa es una de las tragedias de la educación hoy en día. Tenemos un montón de gente que no reconoce que *ser profesor o profesora* es *estar con la gente*.

[59] Henry Giroux y Peter McLaren, *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Nueva York: Routledge, 1994.

[60] Cornel West y bell hooks, *op. cit.*, Boston: South End Press, 1991.

[61] Mary Childers y bell hooks, «A Conversation about Race and Class», en Marianne Hirsch y Evelyn Fox Keller (eds.), *op. cit.*, Nueva York: Routledge, 1990.

[62] El manuscrito finalmente se convertiría en un volumen publicado en 2020: Ron Scapp, *A Question of Voice: Philosophy and the Search for Legitimacy*, Ann Arbor (Míchigan): University of Michigan Press, 2020. *(N. de la T.).*

[61]

[59]

El manuscrito finalmente se convertiría en un volumen publicado en 2020: Ron Scapp, *A Question of Voice: Philosophy and the Search for Legitimacy*, Ann Arbor (Míchigan): University of Michigan Press, 2020. *(N. de la T.).*

Mary Childers y bell hooks, «A Conversation about Race and Class», en Marianne Hirsch y Evelyn Fox Keller (eds.), *op. cit.*, Nueva York: Routledge, 1990.

Henry Giroux y Peter McLaren, *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Nueva York: Routledge, 1994.

Cornel West y bell hooks, *op. cit.*, Boston: South End Press, 1991.

[60]

[62]

11

Lengua

Enseñar nuevos mundos / nuevas palabras

La lengua, como el deseo, perturba, rehúsa quedar contenida dentro de los límites. Se manifiesta en contra de nuestra voluntad, con palabras y pensamientos intrusos que profanan incluso los espacios más privados de mente y cuerpo. En mi primer año de universidad, leí el poema de Adrienne Rich «Arden papeles en vez de niños».[63] Ese poema, que habla contra la dominación, contra el racismo y la opresión de clase, trata de ilustrar gráficamente que el cese de la persecución política y de la tortura de seres humanos es un asunto más vital que la censura, que la quema de libros. Un verso del poema me emocionó y despertó algo dentro de mí: «Este es el lenguaje del opresor / y sin embargo lo necesito para hablarte». Nunca lo he olvidado. Tal vez no hubiera podido olvidarlo aunque tratara de borrarlo de la memoria. Las palabras se imponen, echan raíces en nuestra memoria en contra de nuestra voluntad. Las palabras de este poema engendraron una vida en mi memoria que no podría abortar ni modificar.

Cuando ahora me descubro pensando sobre la lengua, estas palabras están ahí, como si hubieran estado siempre esperando, para desafiarme y ayudarme. Me sorprendo diciéndolas en silencio una y otra vez, con la intensidad de un himno. Me sobrecogen, me sacuden y me hacen consciente del vínculo entre lenguas y dominación. En un principio, me resisto a la idea de la «lengua del opresor» con la convicción de que ese constructo tiene el poder de

despotenciar a quienes están apenas aprendiendo a hablar, a quienes están apenas aprendiendo a reclamar la lengua como un lugar en el que hacerse sujeto. «Este es el lenguaje del opresor / y sin embargo lo necesito para hablarte». Las palabras de Adrienne Rich. Cuando leí estas palabras por primera vez, pero también ahora, me hacen pensar en el inglés estándar, en aprender a hablar contra el argot negro, contra la lengua mala y rota de un pueblo desposeído y desplazado. El inglés convencional no es el habla del exilio, es la máscara que esconde la pérdida de tantísimas lenguas, de todos aquellos sonidos de las diferentes comunidades nativas que nunca escucharemos, del gulá, del yidis y de tantas otras lenguas olvidadas.

Reflexionando sobre las palabras de Adrienne Rich, sé que no es el idioma inglés lo que me hiere, sino lo que hacen con él quienes oprimen; cómo lo moldean para que se convierta en un territorio que limita y define, cómo lo convierten en un arma con capacidad de avergonzar, humillar, colonizar. Gloria Anzaldúa nos recuerda este dolor en *Borderlands/La frontera* cuando afirma: «Así, si de verdad quieres hacerme daño, habla mal de mi lengua».[64] Sabemos muy poco de cómo sintieron la pérdida de su lengua, el aprendizaje del inglés, las personas africanas desplazadas, esclavizadas o libres que llegaron o fueron trasladadas contra su voluntad a Estados Unidos. Hasta que no fui adulta no empecé a pensar en estas personas negras en relación con la lengua, a pensar en el trauma que les debió suponer presenciar la destrucción de su lengua dentro de una cultura europea colonizadora, donde las voces consideradas extranjeras no podían expresarse, se convertían en lenguas proscritas, en habla forajida. Cuando caigo en la cuenta del tiempo que ha tardado el Estados Unidos blanco en reconocer las distintas lenguas nativas americanas, en aceptar que el habla que para sus

antepasados colonos no era más que un conjunto de gruñidos o balbuceos constituía en verdad *lenguaje*, me resulta difícil no escuchar sin cesar en el inglés estándar el sonido de la masacre y de la conquista. Pienso ahora en la desgracia de las personas africanas desplazadas, «sin hogar», obligadas a habitar un mundo donde veían a otras personas como ellas, que habitaban la misma piel, la misma situación, pero no tenían una lengua común para hablar entre sí, necesitaban para ello «el lenguaje del opresor». «Este es el lenguaje del opresor / y sin embargo lo necesito para hablarte». Cuando me imagino el terror de los africanos y las africanas a bordo de los barcos esclavistas, en las subastas, habitando la arquitectura desconocida de las plantaciones, pienso que este terror se extendía más allá del miedo al castigo, que residía también en la angustia de escuchar una lengua que no podían comprender. El sonido mismo del inglés debía ser terrorífico. Pienso en las personas negras encontrándose en un espacio distante de las diversas culturas y lenguas que las distinguían unas de otras, obligados por las circunstancias a encontrar el modo de hablarse en un «nuevo mundo» en el que la negritud o la oscuridad de la piel, y no la lengua, se había convertido en el espacio de relación. Cómo recordar, cómo volver a invocar este terror. Cómo describir lo que debe haber sido para los africanos y las africanas, cuyos vínculos más fuertes se habían forjado históricamente en el lugar del habla compartida, verse transportados abruptamente a un mundo en el que el sonido mismo de su lengua materna no tenía ningún sentido.

Me los imagino escuchando el inglés hablado como lenguaje del opresor, pero también me los imagino dándose cuenta de que había que dominar, tomar y reclamar esa lengua como espacio de resistencia. Me imagino la dicha cuando constataron que el lenguaje

del opresor, apropiado y hablado por boca de las personas colonizadas, podía ser un espacio de vinculación. Porque en esa constatación estaba la comprensión de que se podía recobrar la intimidad, de que se podía formar una cultura de resistencia que hiciera posible recuperarse del trauma de la esclavitud. Imagino, entonces, a las personas africanas escuchando primero el inglés como «lenguaje del opresor» y volviéndolo a escuchar luego como un lugar potencial de resistencia. Aprender inglés, aprender a hablar la lengua extranjera, fue una de las vías por las que las personas africanas esclavizadas empezaron a reclamar su potencia personal dentro de un contexto de dominación. Con el dominio de una lengua compartida, la gente negra pudo volver a encontrar un camino para hacer comunidad y un medio para crear la solidaridad política necesaria para resistir.

Necesitados del lenguaje del opresor para hablar entre sí, reinventaron y rehicieron esa lengua pese a todo, en el esfuerzo por hacerla hablar más allá de los límites de la conquista y de la dominación. En boca de las hijas y de los hijos del África negra en el denominado Nuevo Mundo, el inglés se trastocó, se transformó y se convirtió en un habla diferente. Las personas negras esclavizadas cogieron trocitos de inglés y los convirtieron en una contralengua. Juntaron de tal forma sus palabras que el colonizador tuvo que repensar el sentido de la lengua inglesa. Aunque en la cultura contemporánea se ha vuelto un lugar común hablar de los mensajes de resistencia que aparecían en la música creada por esclavos y esclavas, en particular en los cantos espirituales, se ha hablado menos de la construcción gramatical de las frases de esas canciones. A menudo, el inglés que se empleaba en la canción reflejaba el mundo malo y roto de los esclavos y de las esclavas. Cuando cantaban *«nobody knows the trouble I've seen»*,[65] su uso

de la palabra *nobody* añadía un sentido más rico que si hubieran utilizado *no one*, porque el lugar concreto del sufrimiento del que habla la canción era el cuerpo *(body)* del esclavo. Y cuando las personas negras emancipadas cantaban estos espirituales, no modificaban la lengua, la estructura de la frase, de nuestros antepasados. En el uso incorrecto de las palabras, en su colocación indebida, había un espíritu de rebelión que reclamaba la lengua como lugar de resistencia. El uso del inglés de una forma que descomponía el uso y el significado estándares, de tal suerte que muchas veces las personas blancas no podían entender el habla negra, hizo del inglés algo más que el lenguaje del opresor.

Existe una conexión ininterrumpida entre el mal inglés de las personas africanas desplazadas y esclavizadas y los distintos argots negros que utiliza en la actualidad la gente negra. En ambos casos, la ruptura del inglés estándar permitió y permite la rebelión y la resistencia. Al transformar el lenguaje del opresor, creando una cultura de resistencia, las personas negras generaron un habla íntima que podía decir mucho más de lo que era aceptable dentro de los límites del inglés estándar. La potencia de esta habla no es únicamente que posibilite la resistencia frente a la supremacía blanca, sino también que forja un espacio para la producción cultural alternativa y para las epistemologías alternativas: otras maneras de pensar y de conocer que fueron cruciales para la creación de una visión del mundo contrahegemónica. Es absolutamente esencial que la potencia revolucionaria del argot negro no se pierda en la cultura contemporánea. Esa potencia reside en la capacidad del argot negro de intervenir en los límites y en las limitaciones del inglés estándar.

En la cultura popular negra contemporánea, la música rap se ha convertido en uno de los espacios donde se utiliza el argot negro de

una forma que invita a la cultura hegemónica dominante a escuchar (a oír) y, hasta cierto punto, a transformarse. Sin embargo, uno de los peligros de este intento de traducción cultural es que puede trivializar el argot negro. Cuando los chicos blancos imitan esta manera de hablar dando a entender que así hablan los idiotas o la gente cuyo único interés es entretener o hacer gracia, la potencia subversiva de este registro se desvirtúa. En los círculos académicos, ni a la hora de enseñar ni a la de escribir se han hecho casi intentos de utilizar el argot negro o, para el caso, cualquier lengua que no fuera el inglés estándar. Cuando le pregunté a un grupo étnicamente diverso de estudiantes en una asignatura mía sobre escritoras negras por qué solamente escuchábamos el inglés estándar en el aula, se quedaron por un momento sin palabras. Aunque muchos de ellos eran personas para quienes el inglés estándar era una segunda o tercera lengua, nunca se les había ocurrido que fuera posible decir algo en otro idioma, de otra manera. No es de extrañar, pues, que pensemos aún: «Este es el lenguaje del opresor / y sin embargo lo necesito para hablarte».

Hace poco me di cuenta de que corría el peligro de perder mi relación con el argot negro, porque tengo muy pocas ocasiones de utilizarlo en los ambientes predominantemente blancos en los que me muevo, tanto social como profesionalmente. Así pues, empecé a trabajar para incorporar en diferentes contextos la variante sureña específica del argot negro que escuché y hablé durante toda mi infancia. Me ha costado más incorporar el argot negro en la escritura, en particular en revistas académicas. Al principio, cuando empecé a introducir el argot negro en mis ensayos de teoría crítica, los editores me devolvían el material en inglés estándar. Utilizar el argot significa que a lo mejor hace falta traducir al inglés estándar para llegar a un público más abierto. En el marco del aula, animo a

las y los estudiantes a utilizar su lengua materna y a traducirla, para que no sientan que cursar estudios superiores va a alejarlos de manera ineludible de la lengua y de la cultura que más íntimamente conocen. No resulta sorprendente que, cuando las y los estudiantes de mi clase sobre escritoras negras empezaron a hablar utilizando una lengua y una manera de hablar diferentes, hubo frecuentes quejas del estudiantado blanco. Parecía suceder en particular cuando se utilizaba el argot negro. A las y los estudiantes blancas les molestaba en especial, porque podían captar las palabras que se decían, pero no comprendían su significado. Desde el punto de vista pedagógico, les instaba a entender el momento en que no entiendes lo que alguien dice como un espacio de aprendizaje. Un espacio así proporciona no solo la ocasión de escuchar sin «dominio», sin poseer ni dominar el habla mediante la interpretación, sino que también ofrece la experiencia de escuchar palabras no inglesas. Estas lecciones me parecen particularmente decisivas en una sociedad multicultural que sigue adherida al supremacismo blanco, que usa el inglés estándar como un arma para silenciar y censurar. June Jordan nos lo recuerda en *On Call* (Sobre la vocación) cuando dice:

> Estoy hablando de problemas mayoritarios de la lengua en un Estado democrático, problemas de una moneda que alguien ha robado y escondido y que después ha homogeneizado y convertido en una lengua «inglesa» oficial que no puede transmitir más que no acontecimientos de los que nadie es responsable, o mentir. Si viviéramos en un Estado democrático, nuestra lengua tendría que abalanzarse, volar, maldecir y cantar en todos los vocablos corrientes de Estados Unidos, con la participación de todas las voces ineludibles y representativas de todo el mundo que vive aquí. No toleraríamos la lengua de los poderosos y, así, perderíamos todo el respeto a las palabras en sí. Haríamos que nuestra lengua se adecuara a la verdad de nuestras muchas subjetividades y haríamos que nuestra lengua nos

condujera a la igualdad de poder que un Estado democrático debe representar.[66]

El hecho de que las y los estudiantes de mi clase sobre escritoras negras estuvieran reprimiendo el deseo de hablar en otra lengua que no fuera el inglés estándar sin considerar que esa represión era política constituía una muestra de cómo actuamos, inconscientemente, siendo cómplices de una cultura de dominación.

Los debates recientes sobre la diversidad y el multiculturalismo tienden a minimizar o ignorar la cuestión de la lengua. Los textos de crítica feminista que se centran en temáticas de diferencia y voz han hecho importantes intervenciones teóricas, llamando al reconocimiento de la primacía de las voces que suelen quedar silenciadas, censuradas o marginadas. Este llamamiento al reconocimiento y a la celebración de las diferentes voces y, por consiguiente, de las diferentes lenguas y maneras de hablar, trastoca de manera inevitable la primacía del inglés estándar. Cuando las defensoras del feminismo hablaron por primera vez del deseo de una participación heterogénea dentro del movimiento de mujeres, no se discutió sobre la lengua. Se dio por hecho sin más que el inglés estándar seguiría siendo el vehículo principal para la transmisión del pensamiento feminista. Ahora que el público receptor de los textos y de los discursos feministas se ha vuelto más diverso, es evidente que tenemos que cambiar las formas convencionales de pensar sobre la lengua, creando espacios en los que las diferentes voces puedan hablar con palabras no inglesas o en mal argot. Esto quiere decir que, en una conferencia o incluso en una obra escrita, habrá partes del discurso que pueden ser o no accesibles a todas y cada una de las personas. Modificar cómo pensamos la lengua y cómo la usamos trastoca inevitablemente cómo sabemos lo que sabemos. Si en una conferencia utilizo el

argot negro sureño, el *patois* particular de mi región, o si combino un pensamiento muy abstracto con una manera de hablar muy llana, en respuesta a un público diferente, sugiero que no es necesario que escuchemos y sepamos lo que se dice en su totalidad, que no tenemos por qué «dominar» o conquistar el relato en su conjunto, que podemos conocer por fragmentos. Sugiero que podemos aprender de los espacios de silencio tanto como de los espacios de discurso, que en el acto paciente de escuchar otro idioma podemos subvertir esa cultura del frenesí y del consumo capitalistas que exige que todo deseo sea inmediatamente satisfecho o podemos trastocar ese imperialismo cultural que apunta a que solo es digno de ser escuchado quien habla en inglés estándar.

Adrienne Rich termina su poema con esta declaración:

> Escribo a máquina por la noche, tarde, pensando en hoy. Qué bien hablábamos todos. Una lengua es un mapa de nuestros fracasos. Frederick Douglass escribía un inglés más puro que el de Milton. La gente sufre mucho cuando es pobre. Hay métodos pero no los usamos. Joan, que no sabía leer, hablaba una variante campesina del francés. Algunos de los sufrimientos son: es difícil decir la verdad; esto es América; no puedo tocarte ahora. En América solo tenemos el tiempo presente. Estoy en peligro. Estás en peligro. Quemar libros no provoca sensación alguna en mí. Sé que duele quemar. Hay llamas de napalm en Catonsville, Maryland. Sé que duele quemar. La máquina de escribir está recalentada, mi boca arde, no puedo tocarte y este es el lenguaje del opresor.

Reconocer que nos tocamos uno a otro en la lengua parece difícil en particular en una sociedad que quiere que creamos que no hay ninguna dignidad en la experiencia de la pasión, que sentir hondamente te hace inferior, ya que, dentro del dualismo del pensamiento metafísico occidental, las ideas son más importantes que la lengua. Para sanar la escisión de mente y cuerpo, nosotras, las personas marginadas y oprimidas, tratamos de recuperarnos a

nosotras mismas y de recuperar nuestras experiencias en la lengua. Intentamos crear un lugar para la intimidad. Incapaces de encontrar un lugar así en el inglés estándar, engendramos esa manera de hablar mala, rota y rebelde del argot. Cuando tengo que decir palabras que hagan algo más que simplemente reflejar o tratar la realidad dominante, utilizo el argot negro. Ahí, en ese lugar, hacemos que el inglés haga lo que queremos que haga. Tomamos el lenguaje del opresor y lo volvemos contra sí mismo. Convertimos nuestras palabras en discurso contrahegemónico, liberándonos en el lenguaje.

[63] Adrienne Rich, «Arden papeles en vez de niños», 1968, traducción al castellano de María Soledad Sánchez Gómez. *(N. de la T.).*

[64] Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La frontera. La nueva mestiza*, Madrid: Capitán Swing, 2016.

[65] *«Nobody knows the trouble I've seen»*, en castellano «Nadie sabe los problemas que he visto», es el título y el primer verso de una canción espiritual afroamericana creada en el periodo de la esclavitud y recogida más tarde por conocidos intérpretes, como Marian Anderson, Lena Horne, Louis Armstrong, Harry James, Paul Robeson y Sam Cooke, entre otros. *Nobody* es sinónimo de *no one* y significa «nadie», pero, literalmente, podría traducirse como «ningún cuerpo». *(N. de la T.).*

[66] June Jordan, *On Call: Political Essays*, Boston: South End Press, 1985.

[65]

June Jordan, *On Call: Political Essays*, Boston: South End Press, 1985.

«Nobody knows the trouble I've seen», en castellano «Nadie sabe los problemas que he visto», es el título y el primer verso de una canción espiritual afroamericana creada en el periodo de la esclavitud y recogida más tarde por conocidos intérpretes, como Marian Anderson, Lena Horne, Louis Armstrong, Harry James, Paul Robeson y Sam Cooke, entre otros. *Nobody* es sinónimo de *no one* y significa «nadie», pero, literalmente, podría traducirse como «ningún cuerpo». *(N. de la T.).*

[64]

Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La frontera. La nueva mestiza*, Madrid: Capitán Swing, 2016.

Adrienne Rich, «Arden papeles en vez de niños», 1968, traducción al castellano de María Soledad Sánchez Gómez. *(N. de la T.).*

[66]

[63]

12

Abordar la clase en clase

En Estados Unidos rara vez se habla de la clase social; pero ningún silencio es más intenso en torno a la realidad de las diferencias de clase que el que se produce en los contextos educativos. Es significativo que en las aulas haya esta particular ceguera hacia las diferencias de clase. Desde la escuela primaria en adelante, se nos anima a cruzar el umbral del aula creyendo que entramos en un espacio democrático, en una zona libre en la que el deseo de estudiar y de aprender nos hace iguales. Y, aun cuando entramos reconociendo la realidad de las diferencias de clase, la mayoría seguimos creyendo que el conocimiento se nos repartirá en proporciones justas y equitativas. En las raras ocasiones en que se admite que estudiantes y profesores no compartimos el mismo origen de clase, la premisa subyacente sigue siendo que estamos todos igualmente entregados a progresar, a subir hasta la cima de la escala del éxito. Y, aunque muchos de nosotros no lleguemos a la cima, se sobreentiende que acabaremos en algún escalón intermedio entre la cima y la parte de abajo.

Como no he tenido un origen económicamente privilegiado, como vengo de la clase obrera pobre, entré en la universidad con una fuerte conciencia de clase. Cuando me notificaron que me habían aceptado en la Universidad de Stanford, lo primero que se planteó en mi casa fue cómo iba a pagármelo. Mi padre y mi madre entendían que me habían concedido becas y que eso me permitiría

conseguir préstamos, pero necesitaban saber de dónde saldría el dinero para el transporte, la ropa, los libros. Con estas preocupaciones, me fui a Stanford pensando que la clase era sobre todo un asunto material. Me llevó muy poco tiempo entender que la clase excedía el puro hecho del dinero, configurando valores, actitudes, relaciones sociales y sesgos que determinaban la manera en que se transmitiría y se recibiría el conocimiento. En la recopilación de ensayos *Strangers in Paradise* (Extraños en el paraíso), editada por Jake Ryan y Charles Sackrey, intelectuales de origen obrero manifiestan una y otra vez este mismo descubrimiento sobre la clase en el mundo académico.[67]

Durante mis años de estudiante universitaria, se daba por hecho la existencia de un acuerdo tácito de no mencionar la clase social, de no criticar los sesgos de clase burguesa que configuraban y moldeaban el proceso pedagógico (así como las convenciones sociales) dentro del aula. Aunque nadie explicitó nunca de manera directa las normas que debían dictar nuestra conducta, se transmitían con el ejemplo y se reforzaban con un sistema de recompensas. Como el silencio y la obediencia a la autoridad era lo que más se recompensaba, el estudiantado aprendía que esa era la actitud correcta en el aula. El barullo, la ira, las crisis de nervios e incluso algo tan inocente en apariencia como un ataque de risa se consideraban cosas inaceptables, perturbaciones vulgares del orden social del aula. Estos comportamientos se asociaban además con pertenecer a las clases inferiores. Si no formabas parte de una clase privilegiada, adoptar una actitud parecida a la del grupo podía ayudarte a progresar. Las y los estudiantes aún tienen que incorporar los valores burgueses para que se los considere aceptables.

Los valores burgueses crean una barrera en el aula, obstruyen la posibilidad de la confrontación y del conflicto, mantienen a raya el disenso. El silencio de las y los estudiantes se suele conseguir a través de su aceptación de valores de clase que les enseñan a mantener el orden a cualquier precio. Cuando la obsesión por mantener el orden se combina con el miedo a «quedar mal», a que el profesor y tus iguales se lleven una mala impresión de ti, las posibilidades de un diálogo constructivo quedan minadas. Aunque las y los estudiantes entren en el aula «democrática» creyendo que tienen derecho a la «libre expresión», la mayoría no se sienten cómodos ejerciendo este derecho, en particular si supone que tienen que expresar pensamientos, ideas, sentimientos a contracorriente, que están mal vistos. Este proceso de censura constituye solo una de las maneras por las cuales los valores burgueses sobredeterminan el comportamiento social en el aula y minan el intercambio democrático de ideas. Escribiendo sobre su experiencia en el apartado de *Strangers in Paradise* titulado «Outsiders» (Forasteros), Karl Anderson confesaba:

> El poder y la jerarquía, y no la enseñanza y el aprendizaje, imperaban en la universidad en los que yo caí. El «conocimiento» servía para quedar por encima de los demás y nadie escondía este hecho. […] Si algo aprendí a fuego fue la imposibilidad de separar libertad de expresión y libertad de pensamiento. A mí no me daban la oportunidad de hablar, como tampoco a otros de mis compañeros, y a veces ni siquiera nos dejaban hacer preguntas, que los instructores tachaban de «irrelevantes» cuando no querían debatirlas o responderlas.[68]

Se tiende a silenciar, a tachar de alborotadores, a las y los estudiantes que entran en la universidad poco dispuestos a aceptar sin cuestionamiento los presupuestos y valores sostenidos por las clases privilegiadas.

Los debates conservadores sobre la censura en el contexto universitario contemporáneo a menudo apuntan a que la ausencia de diálogo constructivo, el silencio impuesto, son efectos colaterales de los intentos progresistas de cuestionar el conocimiento canónico, de criticar las relaciones de dominación o de subvertir los sesgos de clase burguesa. Se discute poco o nada de cómo las actitudes y los valores de las clases económicamente privilegiadas se imponen sobre todo el mundo mediante estrategias pedagógicas sesgadas. Reflejados como están en la elección de materias y en la manera en que se comparten las ideas, no hay necesidad alguna de exponer abiertamente estos sesgos. En su artículo, Karl Anderson defiende que ese silenciamiento es «el aspecto más opresivo de la vida de clase media». Así lo explica:

> [La clase media] prospera gracias a que la gente cierra la boca salvo para apoyar cualesquiera poderes existentes. El libre mercado de las «ideas» tan querido por los progresistas pertenece a un reino tan de fantasía como el libre mercado de petróleo o de automóviles: se trata de una fantasía más dañina porque alimenta aún más cinismo e hipocresía. Así como las y los profesores pueden controlar lo que se dice en sus aulas, la mayoría tiene unas antenas ultrasensibles para lograr que se recompense o castigue lo que se dice fuera de ellas. Y esas antenas los controlan.

Todo el mundo sanciona en el aula el silencio que los valores burgueses imponen.

Incluso los profesores que abrazan los principios de la pedagogía crítica (muchos de ellos varones blancos) siguen impartiendo sus clases de una manera que no hace sino reforzar los modelos burgueses del decoro. Al mismo tiempo, aunque las dinámicas dentro del aula sigan siendo convencionales, más de lo mismo, la materia que se enseña en esas clases es posible que refleje la conciencia profesoral de perspectivas intelectuales que critican la

dominación, que hacen hincapié en la política de la diferencia, de la raza, la clase y el género. Cuando el movimiento feminista contemporáneo hizo notar por primera vez su presencia en la universidad, desplegaba una crítica constante de las dinámicas convencionales en el aula, a la par que un intento de crear estrategias pedagógicas alternativas. No obstante, a medida que las investigadoras feministas se esforzaban por convertir los Estudios de las Mujeres en una disciplina que la administración y el estamento investigador respetaran, se fue produciendo un cambio de perspectiva.

Me parece significativo que las aulas feministas fueran los primeros espacios de la universidad donde me encontré con algún intento de reconocer las diferencias de clase. La atención se centraba por lo general en cómo las diferencias de clase se estructuran dentro de la sociedad en general y no en nuestra propia posición de clase. No obstante, la atención dedicada al privilegio de género en la sociedad patriarcal a menudo implicaba reconocer cómo se vedaba a las mujeres el acceso a la economía y cómo, por lo tanto, había más probabilidades de que fueran pobres y de clase obrera. A menudo, el aula feminista era el único lugar donde las estudiantes (en su mayoría mujeres) que procedían de contextos económicamente desfavorecidos hablaban desde esa posición de clase, tanto reconociendo el impacto de la clase en nuestro estatus social como criticando los sesgos de clase del pensamiento feminista.

Cuando accedí por primera vez a un contexto universitario, me sentí alienada de ese nuevo entorno. Como la mayoría de mis compañeros y profesores, en un primer momento creí que ese sentimiento tenía que ver con las diferencias de origen racial y cultural. Sin embargo, a medida que pasaba el tiempo, se hacía más

evidente que ese extrañamiento era en parte reflejo de la diferencia de clase. En Stanford, los compañeros y profesores muchas veces me preguntaban si tenía una beca. Por debajo de esta pregunta estaba la insinuación soterrada de que recibir ayuda financiera era algo que en cierto modo «restaba» a quien la recibía. Esta experiencia no fue la única que intensificó mi conciencia de la diferencia de clase, también la evocación constante de la experiencia de clase económicamente privilegiada (por lo general, de la clase media) como norma universal que no solo nos situaba aparte a quienes procedíamos de la clase obrera, sino que de hecho excluía de los debates y de las actividades sociales a quienes no tenían privilegios. Para evitar la sensación de extrañamiento, las y los estudiantes de origen obrero podían asimilarse a la corriente dominante, cambiar su manera de hablar, sus puntos de referencia, abandonar cualquier hábito que pudiera delatar que no venían de un entorno económicamente privilegiado.

Por supuesto, yo llegué a la universidad con la esperanza de que un título universitario aumentara mi movilidad de clase. Pero pensaba en ello solo en términos económicos. Al principio, no me di cuenta de que la clase era mucho más que el estatus económico de cada persona, que determina los valores, los puntos de vista y los intereses. Se daba por sentado que cualquier estudiante de origen pobre o de clase obrera renunciaría alegremente a todos sus valores y hábitos asociados con ese origen. Quienes teníamos orígenes raciales/étnicos diferentes aprendíamos que no podíamos expresar ningún aspecto de nuestra propia cultura en los ambientes de la élite. Esto era en particular así en el caso del argot o de lenguas maternas que no fueran el inglés. La insistencia en hablar de una manera que no se ajustara a los ideales y a los manierismos

de la clase privilegiada siempre la colocaba a una en la posición de intrusa.

La exigencia de que los individuos con un origen de clase considerado indeseable abandonen todos los vestigios de su pasado crea terremotos psíquicos. A nosotros se nos instaba, como se sigue haciendo hoy con muchos estudiantes, a traicionar nuestros orígenes de clase. Recompensados si optamos por asimilarnos, distanciados si optamos por mantener esos aspectos de lo que somos, a más de uno se nos percibe demasiadas veces como forasteros. Algunos de nosotros nos rebelamos, aferrándonos a actitudes y comportamientos exagerados, claramente etiquetados fuera de la norma burguesa aceptada. Durante mis años de estudiante y ahora como profesora, he conocido muchos y muchas estudiantes con origen de clase «indeseable» que no pueden terminar sus estudios, porque las contradicciones entre el comportamiento necesario para «salir adelante» en la universidad y el que les permite estar cómodos en casa, con sus amigos y su familia, son demasiado grandes.

A menudo, las y los afroamericanos se encuentran entre aquellos estudiantes con orígenes pobres y obreros a los que doy clase que se pronuncian en cuestiones de clase. Manifiestan frustración, ira y tristeza por las tensiones y las presiones que experimentan al tratar de ajustarse a los comportamientos blancos y de clase media aceptables en el contexto universitario y, a la par, conservar la capacidad de «manejarse» en casa. Cuando comparto las estrategias para lidiar con esto desde mi propia experiencia, animo a las y los estudiantes a rechazar la idea de que tienen que elegir entre ambas experiencias. Tienen que confiar en que pueden habitar con comodidad dos mundos diferentes, pero, para ello, deben conseguir sentirse cómodos en cada uno de ellos. Tienen

que inventar maneras creativas de cruzar las fronteras. Tienen que creer en su capacidad para cambiar los entornos burgueses a los que acceden. Las y los estudiantes de orígenes económicamente desfavorecidos adoptan con demasiada frecuencia una postura pasiva: se comportan como víctimas, como si todo pasara por medidas que otros toman contra su voluntad. En último término, acaban sintiendo que lo único que pueden hacer es aceptar o rechazar las normas que se les imponen. Esta disyuntiva a menudo los aboca a la decepción y al fracaso.

Las personas que estamos en la universidad y venimos de orígenes obreros ganamos en poderío cuando reconocemos nuestra propia capacidad de acción, nuestro potencial para participar activamente en el proceso pedagógico. Este proceso no es sencillo ni fácil: hace falta valor para abrazar una visión de la integridad del ser que no refuerce la versión capitalista, que apunta a que siempre hay que renunciar a algo para conseguir otra cosa. En la introducción al capítulo de su libro titulado «Class Mobility and Internalized Conflict» (Movilidad de clase y conflicto interiorizado), Ryan y Sackrey recuerdan a los lectores que «el proceso de trabajo académico es en esencia antagónico a la clase obrera y las personas dedicadas al mundo académico viven, en su mayor parte, en un mundo de cultura diferente, de maneras diferentes que vuelven este mundo antagónico a la vida de clase obrera».[69] No obstante, quienes procedemos de la clase obrera no podemos permitir que el antagonismo de clase nos impida acceder al conocimiento, a las titulaciones y al disfrute de los aspectos de la educación superior que son gratificantes. El antagonismo de clase se puede usar de manera constructiva: no hacer que refuerce la idea de que las y los estudiantes y profesores con orígenes obreros

son «forasteros» e «intrusos», sino utilizarlo para subvertir y cuestionar la estructura existente.

Cuando empecé mis primeras clases de Estudios de las Mujeres en Stanford, las profesoras blancas hablaban de «mujeres» cuando tomaban como norma la experiencia de las mujeres blancas económicamente privilegiadas. Para mí era una cuestión de integridad personal e intelectual poner en cuestión esta premisa sesgada. Al cuestionarla, me negaba a ser cómplice del borrado de las mujeres negras u obreras de cualquier origen étnico. En términos personales, esto supuso que no pude estar sentada en clase sin más, disfrutando del buen rollo feminista: me perdí eso. A cambio, gané la posibilidad de honrar la experiencia de las mujeres pobres y de clase obrera de mi propia familia, de esa misma comunidad que me había animado y apoyado en mis esfuerzos por tener una educación mejor. Aunque mis intervenciones no se recibían con mucho entusiasmo, creaban un contexto para el pensamiento crítico, para el intercambio dialéctico.

Cualquier intento por parte de algún estudiante de criticar los sesgos burgueses que conforman el proceso pedagógico, en particular en lo que se refiere a las perspectivas epistemológicas (los puntos de referencia desde los que se comparte la información), se considerará en la mayoría de los casos, no me cabe duda, negativo y alborotador. Dada la supuesta naturaleza radical o progresista de las aulas feministas, me resultó chocante descubrir que esos entornos muchas veces también se cerraban a las formas diferentes de pensar. Aunque era aceptable criticar el patriarcado en ese contexto, no era aceptable abordar las cuestiones de clase, en particular cuando se iba más allá de una mera evocación de la culpa. En general, a pesar de su participación en diversas disciplinas y de la diversidad de sus orígenes de clase, las y los

investigadores afroamericanos y otros profesores no blancos tampoco han estado mucho más dispuestos a abordar las cuestiones de clase. Incluso cuando se volvió más aceptable reconocer, al menos de boquilla, la raza, el género y la clase, la mayoría del profesorado y del estudiantado siguió sin sentirse preparado para abordar la clase social de una manera que no fuera simplista. No hay duda de que el principal campo donde había posibilidades de crítica y cambio significativos era en relación con los sesgos en la investigación, con la tendencia a hacer de las experiencias y los pensamientos de las personas económicamente privilegiadas la norma.

En los últimos años, la conciencia creciente de las diferencias de clase en los círculos académicos progresistas ha tenido como consecuencia que las y los estudiantes y profesores comprometidos con la pedagogía crítica y feminista hayan tenido la oportunidad de crear espacios en la universidad donde se puede prestar atención a la clase social. No obstante, no será posible intervenir en un sentido que cuestione el *statu quo* mientras no estemos dispuestos a interrogar cómo nuestra propia forma de presentarnos, así como nuestro proceso pedagógico, están muchas veces determinados por normas de clase media. Mis esfuerzos por mantenerme cerca de personas queridas que siguen estando en posiciones de clase económicamente desfavorecidas han reforzado constantemente mi conciencia de clase. Esto me ha ayudado a emplear estrategias pedagógicas que crean rupturas en el orden establecido, que promueven modos de aprendizaje que cuestionan la hegemonía burguesa.

Una de esas estrategias ha sido el empeño en crear comunidades de aprendizaje en las aulas donde podamos escuchar la voz de cada persona, donde su presencia se reconozca y valore. En el

capítulo de *Strangers in Paradise* titulado «Balancing Class Locations» (Compensar las posiciones de clase), Jane Ellen Wilson cuenta cómo el énfasis en la voz personal la fortaleció:

> Solo reconciliándome con mi propio pasado, con mi propio origen, y viéndolo en el contexto del mundo en general, empecé a encontrar mi verdadera voz y a entender que, como es mi propia voz, no hay un nicho preparado de antemano para ella; que parte del trabajo que hay que hacer es construir un lugar, con otros y otras, donde mi voz y nuestras voces puedan distinguirse con claridad del ruido de fondo y expresen nuestras inquietudes como parte de una canción más amplia.[70]

Cuando las personas de clase obrera u orígenes obreros que estamos en la universidad compartimos nuestras perspectivas, subvertimos la tendencia a centrarse únicamente en los pensamientos, actitudes y experiencias de las personas económicamente privilegiadas. La pedagogía crítica y la pedagogía feminista son dos paradigmas educativos alternativos que han puesto un verdadero énfasis en la cuestión de la voz propia. Este énfasis cobró centralidad justamente porque era muy evidente que los privilegios de raza, sexo y clase dan más poder a unos estudiantes que a otros, otorgando más «autoridad» a unas voces que a otras.

Hay que distinguir entre un énfasis superficial en la voz propia que apunta equivocadamente a que podría haber algún tipo de democratización de la voz, donde las palabras de todo el mundo tendrían el mismo espacio y se les daría el mismo valor (el modelo que se suele aplicar en las aulas feministas), y el reconocimiento más complejo del carácter único de cada voz, junto con la disponibilidad a crear espacios en el aula donde sea posible escuchar todas las voces, porque todos los estudiantes pueden hablar, conscientes de que se reconoce y se valora su presencia.

Esto no quiere decir que se pueda decir cualquier cosa, por muy irrelevante que sea para la materia del aula y, aun así, recibir atención, ni que puede pasar algo significativo si todo el mundo tiene el mismo tiempo para expresar una opinión. En las clases que doy, les pido a las y los estudiantes que escriban unos párrafos breves que después leen en voz alta para que todos tengamos la ocasión de escuchar perspectivas únicas y para que todos disfrutemos de la oportunidad de detenernos y escucharnos unos a otros. La mera experiencia física de escuchar, de prestar atención con intención a cada voz particular, refuerza nuestra capacidad de aprender juntos. Aunque un o una estudiante no vuelva a hablar después de ese momento, ya ha habido un reconocimiento a su presencia.

Escuchar cada una de las voces y pensamientos de los demás y, a veces, asociar esas voces con la experiencia personal nos hace más claramente conscientes de nuestra presencia recíproca. Ese momento de participación y de diálogo colectivo implica que estudiantes y profesor se respetan unos a otros (y aquí invoco el sentido etimológico de la palabra: «mirar con atención»),[71] que participan en acciones de reconocimiento mutuo y que no se limitan a hablar al profesor o profesora. Compartir experiencias y confesiones en el aula ayuda a establecer un compromiso compartido con el aprendizaje. Estos momentos dedicados al relato suelen ser el lugar en el que se rompe el presupuesto de que compartimos origen y perspectiva de clase. Las y los estudiantes pueden ser receptivos a la idea de que no todos comparten el mismo origen de clase, pero, no obstante, mantener la expectativa de que los valores de los grupos económicamente privilegiados sean la norma del aula.

Habrá estudiantes que se sientan amenazados si la conciencia de la diferencia de clases lleva a cambios en el aula. En la actualidad, los estudiantes se visten todos igual, con ropa de tiendas como Gap o Benetton; esto borra los marcadores de diferencia de clase que vivieron las generaciones anteriores de estudiantes. Ahora es más habitual que las y los jóvenes estudiantes se apresuren a negar el impacto de las clases y de las diferencias de clase en nuestra sociedad. He descubierto que a las y los estudiantes de clase media y clase alta les molesta cuando se producen debates acalorados en el aula. Equiparan elevar la voz o interrumpirse unos a otros con un comportamiento grosero y amenazador. Sin embargo, para quienes venimos de clase obrera, un debate puede parecer más profundo y rico si despierta reacciones intensas. En el aula, a las y los estudiantes les suele molestar que haya interrupciones cuando alguien habla, aunque fuera de clase para la mayoría no resulte amenazador. A pocas de nosotras nos han enseñado a moderar debates acalorados que pueden incluir interrupciones y digresiones útiles, así que casi siempre es el profesorado quien más se empeña en mantener el orden en el aula. Las y los profesores no podemos transmitir al estudiantado la capacidad de acoger la diversidad de experiencias, puntos de vista, comportamientos o estilos si nuestra formación nos ha quitado el poderío, si nos ha socializado únicamente para lidiar con provecho un solo modo de interacción, basado en los valores de la clase media.

La mayoría de los profesores progresistas están más cómodos esmerándose en cuestionar los sesgos de clase mediante el material estudiado que interrogándose sobre cómo los sesgos de clase modelan la conducta en el aula y transformando su proceso pedagógico. Cuando entré en mi primera clase como profesora universitaria y como feminista, tenía un miedo tremendo a utilizar la

autoridad de una manera que perpetuara el elitismo de clase y otras formas de dominación. Temerosa de abusar de mi poder, actué falsamente como si no hubiera diferencias de poder entre las estudiantes y yo. Fue un error. Sin embargo, hasta que no empecé a interrogar mi propio miedo al «poder» (cómo ese miedo estaba relacionado con mi propio origen de clase, con la de veces que había visto a quienes tenían poder de clase coaccionar, maltratar y dominar a quienes no lo tenían), no comencé a entender que el poder no era de por sí negativo. Dependía de lo que se hiciera con él. Estaba en mis manos ser constructiva y crear otras maneras en el marco de mi poder profesional, precisamente en la medida en que estaba enseñando dentro de estructuras institucionales que afirman que es correcto utilizar el poder para reforzar y conservar las jerarquías coercitivas.

El miedo a perder el control de la clase suele llevar a las y los profesores a recurrir, cada uno desde su aula, a pautas educativas convencionales donde el poder se emplea de manera destructiva. Este mismo miedo conduce a una catexis colectiva del conjunto del profesorado en el decoro burgués como mecanismo para conservar una noción inamovible de orden, para asegurar que el profesor tiene una autoridad absoluta. Por desgracia, este miedo a perder el control modela y constituye el proceso pedagógico del profesorado hasta el punto de funcionar como barrera que impide lidiar de manera constructiva con la cuestión de la clase.

A veces, las y los estudiantes que quieren que el profesorado lidie con las diferencias de clase simplemente aspiran a que se dé protagonismo a las personas de contextos económicamente menos favorecidos, de manera que se produzca una inversión de las estructuras jerárquicas, no una transformación. Un semestre, un grupo de estudiantes negras de origen obrero asistieron a uno de

mis cursos sobre escritoras afroamericanas. Llegaron con la expectativa de que utilizaría mi poder como profesora para descentrar las voces de las estudiantes blancas privilegiadas de manera no constructiva, para que esas estudiantes vivieran en sus propias carnes lo que supone sentirse forastera. Algunas de estas estudiantes negras se resistieron con rigidez a los intentos de implicar al resto de las estudiantes en una pedagogía comprometida donde se crea espacio para todo el mundo. Muchos estudiantes negros temen que aprender nueva terminología o nuevas perspectivas les aleje de sus relaciones sociales familiares. Como rara vez se abordan estos miedos como parte de un proceso pedagógico progresista, las y los estudiantes que se ven atrapados en este tipo de angustia a menudo asisten a clase con sentimientos de hostilidad y distanciamiento y se niegan a participar. Muchas veces me veo ante estudiantes que piensan que, en mis clases, «naturalmente», no sentirán ese distanciamiento y que parte de esa sensación de comodidad, de estar «en casa», será que no tendrán que esforzarse tanto como lo hacen en otras clases. Estos estudiantes no esperan encontrar una pedagogía alternativa en mis clases, sino un mero «descanso» de las tensiones negativas que probablemente sientan en la mayoría de las asignaturas. Mi trabajo es abordar estas tensiones.

Si podemos fiarnos de las previsiones demográficas, debemos dar por sentado que la universidad se llenará de estudiantes de diferentes clases sociales y que nuestros estudiantes vendrán, más que nunca antes, de contextos pobres y obreros. Este cambio no se verá reflejado en el origen de clase del profesorado. En mi propia experiencia, me encuentro cada vez con menos profesores universitarios de origen obrero. Nuestra escasa presencia tiene que ver, desde luego, con cómo la política de clase y la lucha de clases

determinan quién va a obtener titulaciones universitarias en nuestra sociedad. No obstante, abordar de manera constructiva las cuestiones de clase no es una tarea que nos corresponda exclusivamente a quienes procedemos de la clase obrera y pobre; constituye un desafío para todo el profesorado. En su crítica de cómo el espacio académico se estructura para reproducir la jerarquía de clases, Jake Ryan y Charles Sackrey destacan que «con independencia de la tendencia política o ideológica del profesor o profesora en concreto o del contenido de sus clases, ya sea este marxista, anarquista o nihilista, él o ella colabora, con todo, en la reproducción de las relaciones culturales y de clase del capitalismo».[72] A pesar de esta desalentadora afirmación, Ryan y Sackrey están dispuestos a reconocer que «los intelectuales inconformistas, a través de la investigación y de la publicación, pueden ir debilitando con cierto éxito las ortodoxias convencionales, nutrir al estudiantado con ideas e intenciones similares o encontrar maneras de desviar una parte de los recursos de la universidad para ponerlos al servicio de los […] intereses de clase de los trabajadores y de otros que están abajo». Cualquier profesor o profesora que se dedique a la pedagogía comprometida reconoce la importancia de afrontar de manera constructiva las cuestiones de clase. Esto implica acoger la oportunidad de transformar nuestras prácticas de aula de manera creativa para que pueda cumplirse el ideal democrático de la educación para todos y todas.

[67] Jake Ryan y Charles Sackrey (eds.), *Strangers in Paradise: Academics from the Working Class*, Boston: South End Press, 1984.

[68] *Ibid.*, pp. 245-290.

[69] Jake Ryan y Charles Sackrey, «Class Mobility and Internalized Conflict», en Jake Ryan y Charles Sackrey (eds.), *op. cit.*, Boston: South End Press, 1984, pp. 101-128.

[70] Jane Ellen Wilson, «Balancing Class Locations», en *ibid.*, pp. 197-244.

[71] La palabra *respeto* (en el original inglés, *respect*) viene del latín *respectus*, palabra compuesta por *re-* y *spectrum*: «aparición», derivado de la familia de *specere*, que significa «mirar». Así, etimológicamente, *respeto* significaría «volver a mirar» o no quedarse con la primera imagen que nos hacemos de algo y mirar más atentamente. *(N. de la T.).*

[72] Jake Ryan y Charles Sackrey (eds.), *op. cit.*, Boston: South End Press, 1984.

[69]

[72]

Jake Ryan y Charles Sackrey, «Class Mobility and Internalized Conflict», en Jake Ryan y Charles Sackrey (eds.), *op. cit.*, Boston: South End Press, 1984, pp. 101-128.

[68]

La palabra *respeto* (en el original inglés, *respect*) viene del latín *respectus*, palabra compuesta por *re-* y *spectrum*: «aparición», derivado de la familia de *specere*, que significa «mirar». Así, etimológicamente, *respeto* significaría «volver a mirar» o no quedarse con la primera imagen que nos hacemos de algo y mirar más atentamente. *(N. de la T.).*

Jane Ellen Wilson, «Balancing Class Locations», en *ibid.*, pp. 197-244.

Jake Ryan y Charles Sackrey (eds.), *op. cit.*, Boston: South End Press, 1984.

Ibid., pp. 245-290.

Jake Ryan y Charles Sackrey (eds.), *Strangers in Paradise: Academics from the Working Class*, Boston: South End Press, 1984.

[70]

[71]

[67]

13

Eros, erotismo y proceso pedagógico

Las y los profesores rara vez hablamos del lugar del eros o de lo erótico en las aulas. Formados en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchos de nosotros hemos aceptado la idea de que hay una escisión entre cuerpo y mente. Al creer esto, los individuos entran en el aula a enseñar como si solo estuviese presente la mente y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es traicionar el legado de represión y de negación que nos transmitieron nuestros antecesores docentes, por lo general blancos y varones. Pero nuestros antecesores no blancos mostraron la misma ansia por negar el cuerpo. Las universidades mayoritariamente negras siempre han sido un bastión de la represión. El mundo público del aprendizaje institucional era un lugar donde había que borrar el cuerpo, lograr que pasara desapercibido. Cuando empecé a ejercer de profesora y debía ir al servicio en medio de una clase, no tenía ni idea de qué hacían mis antecesores en tales circunstancias. Nadie me habló del cuerpo en relación con la enseñanza. ¿Qué se hacía con el cuerpo en el aula? Cuando trato de recordar los cuerpos de mis profesores, me sorprendo incapaz de traerlos a la memoria. Escucho voces, recuerdo detalles fragmentarios, pero muy pocos cuerpos enteros.

Cuando entramos en el aula con la determinación de borrar el cuerpo y entregarnos de forma más plena a la mente, mostramos a través de nuestro ser cuán profundamente hemos aceptado el

presupuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula. La represión y la negación hacen que sea posible que nos olvidemos de nosotros mismos, de nuestros sentimientos, de nuestras pasiones, y luego tratemos con desesperación de recuperarnos y recuperarlos en algún lugar privado, después de clase. Recuerdo haber leído hace años, cuando todavía era estudiante de grado, un artículo de la revista *Psychology Today* (Psicología Hoy) referido a un estudio que revelaba que, cada tantos segundos durante sus clases, muchos profesores varones estaban pensando en sexualidad, incluso se excitaban pensando en estudiantes. Me quedé asombrada. Después de leer aquel artículo, que, por lo que recuerdo, se compartió y debatió sin fin en la residencia estudiantil, empecé a mirar a los profesores de otro modo, intentando conectar las fantasías que yo imaginaba que estarían teniendo con lo que exponían en clase y con sus cuerpos, que yo tan obedientemente había aprendido a hacer como si no viera. Durante mi primer semestre dando clase en la universidad, tenía un estudiante que siempre parecía ver y no ver al mismo tiempo. En determinado momento hacia mitad del semestre, recibí una llamada de una psicóloga de la universidad que quería hablar conmigo sobre cómo trataba a este estudiante en el aula. La psicóloga me contó que mis estudiantes habían dicho que me comportaba de una manera extraordinariamente hosca, grosera y muy irascible cuando me dirigía a él. Yo no sabía con exactitud quién era el estudiante, no podía ponerle cara o cuerpo a su nombre, pero después, cuando se identificó en clase, me di cuenta de que sentía atracción erótica por él. Y que mi manera ingenua de lidiar con sentimientos que me habían enseñado a no tener nunca en el aula era bloquearlos (de ahí el duro trato que le dirigía), reprimir y negar. Extremadamente consciente entonces de cómo este tipo de represión y negación podía llevar a «herir» a las y los

estudiantes, me decidí a afrontar las pasiones que surgieran en el contexto del aula y a lidiar con ellas.

Escribiendo sobre la obra de Adrienne Rich, conectándola con reflexiones críticas sobre el cuerpo desarrolladas por hombres, Jane Gallop comenta en su introducción a *Thinking Through the Body* (Pensar con el cuerpo):

> Los hombres que se descubren de una forma u otra pensando con el cuerpo tienen más posibilidades de que se los reconozca como pensadores serios y se los escuche. Las mujeres tenemos que demostrar primero que somos pensadoras, lo cual resulta más sencillo cuando nos adaptamos al protocolo que dicta que serio es el pensamiento que se separa de un sujeto encarnado en la historia. Rich nos pide a las mujeres que entremos en los dominios del pensamiento y del conocimiento críticos sin convertirnos en espíritus incorpóreos, en el hombre universal.[73]

Más allá del ámbito del pensamiento crítico, es igualmente crucial que aprendamos a entrar en el aula «enteras» y no como «espíritus incorpóreos». En los estimulantes primeros días de las clases de Estudios de las Mujeres en la Universidad de Stanford, aprendí gracias al ejemplo de profesoras osadas y valientes (en particular Diane Middlebrook) que había un lugar para la pasión en el aula, que no era necesario negar el eros ni el erotismo para que hubiera aprendizaje. Uno de los principios centrales de la pedagogía crítica feminista ha sido la insistencia en no participar de la escisión mente-cuerpo. Esta es una de las convicciones subyacentes que han hecho de los Estudios de las Mujeres un espacio subversivo dentro de la universidad. Aunque los Estudios de las Mujeres han tenido que luchar a lo largo de los años para que los estudiosos de las disciplinas tradicionales los tomasen en serio, aquellas de nosotras que, como estudiantes o profesoras, hemos tenido una implicación íntima con el pensamiento feminista siempre hemos reconocido la

legitimidad de una pedagogía que se atreve a subvertir la escisión mente-cuerpo y que nos permite estar enteras en el aula y, por lo tanto, volcarnos con todo el corazón.

Hace poco, Susan B., una compañera y amiga, alumna mía de Estudios de las Mujeres cuando estudiaba el grado, comentó en una conversación que creía que estaba teniendo muchos problemas con los estudios de posgrado porque se había acostumbrado a esperar un tipo apasionado de enseñanza que no existía donde estudiaba. Sus comentarios me hicieron pensar de nuevo en el lugar de la pasión, del reconocimiento erótico en el contexto del aula, porque creo que la energía que ella sentía en nuestras clases de Estudios de las Mujeres existía gracias a que las mujeres que dábamos esas clases nos atrevimos a entregarnos por completo, yendo más allá de la mera transmisión de información de las clases magistrales. La educación feminista para una conciencia crítica está enraizada en la premisa de que el conocimiento y el pensamiento crítico que se crea en el aula deben configurar nuestras formas de ser y nuestras maneras de vivir fuera del aula. Como en muchas de aquellas primeras clases las estudiantes eran casi en exclusiva mujeres, nos resultaba más sencillo no ser espíritus incorpóreos en el aula. A la par, se esperaba que aportáramos un toque de cariño o incluso de «amor» a nuestras estudiantes. Eros estaba presente en nuestras aulas como fuerza motivadora. Como pedagogas críticas, estábamos enseñando a nuestras estudiantes maneras diferentes de pensar el género, plenamente conscientes de que ese conocimiento las llevaría también a vivir de manera diferente.

Para entender el lugar del eros y del erotismo en el aula, debemos dejar de pensar estas fuerzas en términos exclusivamente sexuales, aunque no hay que negar esa dimensión. Sam Keen, en su libro *La vida apasionada*, insta a los lectores a recordar que, en su

primerísima concepción, «la potencia erótica no se reducía al poder sexual, sino que incluía la fuerza motriz que propulsaba toda forma de vida desde un estado de mera potencialidad a su realización».[74] Puesto que la pedagogía crítica busca transformar las conciencias, proporcionar a las y los estudiantes formas de conocer que les permitan conocerse mejor y vivir en el mundo de manera más plena, debe contar hasta cierto punto con la presencia de lo erótico en el aula para apoyar el proceso de aprendizaje. Keen prosigue:

> Cuando limitamos lo «erótico» a su significado sexual, delatamos nuestra alienación del resto de la naturaleza. Confesamos que lo que nos mueve no se parece en nada a esa misteriosa fuerza que impulsa a las aves a migrar o a los dientes de león a brotar. Es más, damos a entender que la plenitud o el potencial al que aspiramos es sexual: la conexión romántico-genital entre dos personas.

Entender que el eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo global de autorrealización, que puede proporcionar una base epistemológica que configura cómo conocemos lo que conocemos, permite que tanto profesores como estudiantes utilicemos esa energía en el contexto del aula de un modo que avive el debate y encienda la imaginación crítica.

Apuntando a que esta cultura carece de una «visión o ciencia de la higiología» (de la salud y del bienestar), Keen pregunta: «¿Qué formas de pasión nos harían completos? ¿A qué pasiones podemos rendirnos con la seguridad de que ampliarán en vez de disminuir la promesa de nuestras vidas?». La búsqueda de conocimiento que nos permita unir teoría y práctica es una de esas pasiones. En la medida en que las y los profesores aportamos esta pasión, que tiene que estar en esencia enraizada en un amor por las ideas que somos capaces de inspirar, el aula se convierte en un lugar dinámico donde se producen de manera concreta transformaciones

de las relaciones sociales y donde desaparece la falsa dicotomía entre el mundo externo y el mundo interno de la universidad. En muchos sentidos, esto es aterrador. Nada en mi formación como profesora me preparó verdaderamente para ser testigo de cómo mis estudiantes se transformaban a sí mismos.

Durante los años en que di clases en el Departamento de Estudios Afroamericanos en Yale (con una asignatura sobre escritoras negras), fui justamente testigo de cómo la educación para la conciencia crítica podía cambiar de manera decisiva la percepción que tenemos de la realidad y de nuestras acciones. En una de las clases, exploramos colectivamente en textos de ficción el poder del racismo interiorizado, estudiando cómo aparecía descrito en la literatura e interrogando de manera crítica nuestras propias experiencias. Entonces, una de las estudiantes negras, que siempre se había alisado el cabello porque sentía en lo más hondo que no tendría buen aspecto si no lo hacía, si lo llevaba «natural», cambió. Llegó a clase después de las vacaciones y le dijo a todo el mundo que aquella clase la había afectado en un sentido muy profundo, hasta el punto de que, cuando se fue a hacer su alisado habitual, una fuerza en su interior le dijo que no lo hiciera. Aún recuerdo el miedo que sentí cuando aseveró que la clase la había cambiado. Aunque yo creía profundamente en la filosofía de la educación para la conciencia crítica que aumenta el poderío, aún no había unido con soltura la teoría con la práctica. Una pequeña parte de mí quería que siguiéramos siendo espíritus incorpóreos. Y su cuerpo, su presencia, su nuevo aspecto eran un desafío directo que yo tenía que afrontar y refrendar. Ella me estaba enseñando a mí. Ahora, años más tarde, leo de nuevo las palabras finales que escribió para la clase y reconozco la pasión y la belleza de su deseo de aprender y de actuar:

> Soy una mujer negra. Crecí en Shaker Heights (Ohio). No puedo volver atrás y cambiar años de creer que nunca podría ser tan bonita ni tan inteligente como muchas de mis amigas blancas, pero puedo seguir adelante aprendiendo a enorgullecerme de quién soy. […] No puedo volver atrás y cambiar años de creer que lo más maravilloso del mundo sería ser la esposa de Martin Luther King, pero puedo seguir adelante y encontrar la fuerza que necesito para ser revolucionaria por mí misma y no la compañera y el apoyo de otra persona. Así que no, no creo que podamos cambiar lo que ya está hecho, pero podemos cambiar el futuro y, por eso, reivindico quién soy y aprendo más sobre quién soy, para poder estar entera.

En este intento de reunir mis reflexiones sobre erotismo y pedagogía, he vuelto a leer diarios de estudiantes recogidos a lo largo de diez años. Una y otra vez leo anotaciones que sería fácil tildar de «románticas», donde las y los estudiantes expresan el amor que sienten por mí, por nuestra clase. Aquí una estudiante asiática presenta sus reflexiones sobre una clase:

> Las personas blancas nunca han entendido la belleza del silencio, de la conexión y de la reflexión. Usted nos enseña a hablar y a escuchar las señales del viento. Como una guía, camina en silencio a través del bosque ante nosotros. En el bosque todo suena, todo habla. […] Usted también nos enseña a hablar en el bosque, donde toda vida habla, no solo el hombre blanco. ¿No forma parte de sentirse plena esa capacidad de hablar, de no tener que estar en silencio todo el rato o interpretando un papel y poder ser crítica y honesta abiertamente? Esta es la verdad que usted nos ha enseñado: todo el mundo merece hablar.

Un estudiante negro escribió que iba a «adorarme ahora y siempre», porque nuestras clases habían sido una danza y él adoraba bailar.

> Me encanta bailar. Cuando era niño bailaba en todas partes. ¿Por qué caminar cuando puedes deslizarte y dar vueltas todo el camino? Cuando bailaba, mi alma corría libre. Yo era poesía. Los sábados, cuando salía a comprar con mi madre, iba empujando el carrito de la compra por los pasillos: vuelta, vuelta, vuelta y cambio. Mamá se giraba y me decía: «Niño,

> deja de bailar. La gente blanca va a pensar que es lo único que sabemos hacer». Entonces paraba, pero, en cuanto no miraba, realizaba una o dos piruetas rápidas. Me daba igual lo que pensara la gente blanca. Simplemente me gustaba bailar, bailar, bailar. Sigo bailando y me sigue dando igual lo que piense la gente, blanca o negra. Cuando bailo, mi alma es libre. Es triste leer que hay hombres que dejan de bailar, que dejan de hacer el bobo, que ya no permiten que su alma vuele libre. […] Supongo que, para mí, sobrevivir por entero significa no dejar nunca de bailar.

Son palabras escritas por O'Neal LaRon Clark en 1987. Tuvimos una apasionada relación estudiante-profesora. Medía más de un metro ochenta; me acuerdo del día que llegó tarde a clase y se vino directo al frente, me cogió en volandas y me empezó a dar vueltas. La clase se reía. Yo le llamé «bobo» y me reí. Era su manera de disculparse por llegar tarde, por perderse momentos de pasión de aula. Así que traía su propio momento. A mí también me encanta bailar. Así que bailamos juntos hacia el futuro, como compañeros y amigos, unidos por todo lo que habíamos aprendido juntos en clase. Quienes le conocieron recuerdan las veces en que llegaba temprano al aula para hacer imitaciones graciosas de la profesora. Murió el año pasado de manera inesperada, aún bailando, aún adorándome, ahora y siempre.

Cuando el eros está presente en el contexto de aula, es seguro que va a florecer el amor. Las distinciones tan bien aprendidas entre lo público y lo privado nos llevan a creer que no hay lugar para el amor en el aula. Aunque muchos espectadores puedan aplaudir una película como *El club de los poetas muertos*, posiblemente identificándose con la pasión del profesor y de sus estudiantes, rara vez esta pasión recibe validación institucional. Se espera que las y los profesores publiquemos, pero nadie exige o espera en realidad que nos importe enseñar de manera singularmente apasionada y diferente. Las y los docentes que adoran a sus estudiantes y

despiertan adoración entre ellos siguen siendo «sospechosos» en la universidad. Parte de la sospecha es que la presencia de sentimientos, de pasiones, puede impedir una evaluación objetiva del mérito de cada estudiante. Pero esta misma concepción se basa en la premisa falsa de que la educación es neutral, de que hay un suelo emocional «uniforme» en el que apoyarnos que nos permite tratar a todo el mundo por igual, sin pasión. En realidad, siempre han existido lazos especiales entre profesores y estudiantes, pero tradicionalmente han sido excluyentes más que incluyentes. Permitir que los sentimientos de cariño y el deseo de nutrir a individuos concretos en el aula se expandan y acojan a todo el mundo va en contra de la concepción de pasión privatizada. En los diarios estudiantiles de las diferentes clases que he impartido, ha habido siempre quejas sobre vínculos especiales que se percibía que determinados estudiantes tenían conmigo. Cuando me di cuenta de que a mis estudiantes les confundían las expresiones de cariño y amor en el aula, me pareció necesario dedicar alguna clase al tema. En una ocasión, les pregunté: «¿Por qué sentís que la estima que expreso hacia una persona no puede ampliarse a cada uno de vosotros? ¿Por qué pensáis que no hay suficiente amor o cariño para todos?». Para responder a estas preguntas, tenían que pensar detenidamente en la sociedad en la que vivimos, en cómo nos enseñan a competir con los demás. Tenían que pensar en el capitalismo y en cómo determina la manera en que pensamos el amor y el cariño, la manera en que vivimos en nuestros cuerpos, la manera en que tratamos de escindir la mente del cuerpo.

No hay mucha enseñanza ni mucho aprendizaje apasionados en la educación superior hoy en día. Aunque el estudiantado ansíe con desesperación que el conocimiento los conmueva, el profesorado aún teme el desafío, sigue permitiendo que su preocupación por

perder el control supere sus deseos de enseñar. Al mismo tiempo, aquellos de entre nosotros que enseñamos los mismos viejos temas de las mismas viejas maneras solemos estar sumidos para nuestros adentros en el aburrimiento, incapaces de avivar pasiones que tal vez algún día experimentamos. Si, como sugiere Thomas Merton en su ensayo sobre pedagogía «Learning to Live» (Aprender a vivir),[75] el propósito de la educación es mostrar a las y los estudiantes a definirse a sí mismos «auténtica y espontáneamente en relación» con el mundo, entonces lo mejor para enseñar es que las y los profesores estemos autorrealizados. Merton nos recuerda que «la idea original y auténtica del "paraíso", tanto en el monasterio como en la universidad, implicaba no solo una provisión celestial de ideas teóricas cuya llave estaba en manos de magísteres y doctores, sino también el yo íntimo del estudiante», que descubriría la fundamentación de su ser en relación consigo mismo, con los poderes supremos y con la comunidad. Merton nos recuerda que el «fruto de la educación […] estaba en la activación de ese centro supremo». Para devolver la pasión al aula o para despertarla en aulas donde nunca estuvo, las y los profesores debemos volver a encontrar el lugar del eros en nuestro interior y juntos permitir que la mente y el cuerpo sientan y conozcan el deseo.

[73] Jane Gallop, *Thinking Through the Body*, Nueva York: Columbia University Press, 1988.

[74] Sam Keen, *La vida apasionada. El nuevo arte de amar*, Madrid: Gaia, 1995.

[75] Thomas Merton, «Learning to Live», 1967, en *Love and Living*, San Diego (California): Harcourt, 1985.

[74]

Thomas Merton, «Learning to Live», 1967, en *Love and Living*, San Diego (California): Harcourt, 1985.

Sam Keen, *La vida apasionada. El nuevo arte de amar*, Madrid: Gaia, 1995.

Jane Gallop, *Thinking Through the Body*, Nueva York: Columbia University Press, 1988.

[75]
[73]

14

Éxtasis

Enseñar y aprender sin límites

En un precioso día de verano en Maine, bajaba yo una colina y me rompí fatalmente la muñeca. Mientras estaba ahí sentada, sobre la tierra, experimentando el dolor más intenso e insoportable que haya sentido en mi vida, se me cruzó una imagen en la pantalla de mi mente. Era yo de niña cayendo por otra colina. En ambos casos, mi caída tenía que ver con forzarme a ir más allá de mis límites. De niña, eran los límites del miedo. Como mujer adulta, eran los límites del cansancio, lo que llamo mis «huesos molidos». Había acudido a Skowhegan a dar una conferencia en el programa estival de arte. Un grupo de estudiantes no blancos me habían dicho que pocas veces recibían comentarios de su trabajo procedentes de investigadores y artistas de color. Aunque me sentía cansada y muy enferma, quise respaldar su trabajo y sus necesidades, así que me levanté temprano por la mañana para subir la colina y hacer visitas a los estudios.

Skowhegan había sido en otro tiempo una granja. Los antiguos graneros se habían convertido ahora en estudios. El estudio del que yo salía, después de un intenso debate con varios artistas jóvenes negros, hombres y mujeres, daba a un pastizal. Sentada e invadida por el dolor, al pie de la colina, me encontré con el rostro de la artista negra a cuyo estudio estaba intentando llegar y pude ver su enorme decepción. Cuando se acercó a ayudarme, manifestó su preocupación, pero en su voz escuché un sentimiento totalmente

distinto. Tenía verdadera necesidad de hablar de su obra con alguien en quien pudiera confiar, que no se acercara a ella con prejuicios racistas, sexistas o clasistas, alguien cuyo intelecto y cuya visión pudiera respetar. No tenía que ser necesariamente yo. Podría haber sido cualquier otro profesor. Cuando pienso en mi vida de estudiante, puedo recordar con claridad las caras, los gestos y los hábitos de cada profesor o profesora que me nutrió y me guio, que me brindó la oportunidad de experimentar la alegría de aprender, que convirtió el aula en un espacio de pensamiento crítico, que hizo del intercambio de información e ideas una especie de éxtasis.

Hace poco, intervine en un programa de la CBS sobre feminismo estadounidense. A mí y a las otras mujeres negras presentes nos pidieron que mencionáramos qué creíamos que contribuía a activar el pensamiento feminista y el movimiento feminista. Yo respondí que, en mi opinión, el «pensamiento crítico» era el principal ingrediente que abría la posibilidad del cambio. Insistí apasionadamente en que, más allá de la clase, la raza, el género o el estatus social de cada cual, estaba convencida de que sin la capacidad de pensar de manera crítica sobre nosotras mismas y sobre nuestras vidas nadie podía avanzar, cambiar, crecer. En nuestra sociedad, en esencia tan antintelectual, no se fomenta el pensamiento crítico. La pedagogía comprometida ha sido fundamental para mi desarrollo como intelectual, como maestra/profesora, porque en el corazón de este acercamiento al aprendizaje está el pensamiento crítico. Las condiciones para una apertura radical existen en cualquier situación de aprendizaje en la que estudiantes y docentes celebren su capacidad de pensar de manera crítica, de involucrarse en la praxis pedagógica.

La apuesta decidida por la pedagogía comprometida es una ardua tarea para el espíritu. Después de veinte años ejerciendo la

enseñanza, he empezado a necesitar pasar algún tiempo alejada de las aulas. De algún modo, andar de aquí allá enseñando en diferentes instituciones me ha impedido llegar a disfrutar de ese maravilloso año sabático remunerado que constituye una de las recompensas materiales de la vida académica. Este factor, junto con mi compromiso con la enseñanza, ha supuesto que, aun en los periodos en que tengo un empleo a tiempo parcial, en lugar de aprovechar el tiempo restante para otras cosas que no tengan que ver con enseñar, doy conferencias en otros lugares. Lo hago porque percibo en las y los estudiantes una necesidad desesperada, el miedo a que a nadie le importe de verdad si aprenden o si se desarrollan intelectualmente.

Mi apuesta por la pedagogía comprometida es una expresión de activismo político. Dado que nuestras instituciones educativas están absolutamente volcadas en un sistema bancario, las y los profesores obtenemos más recompensas si no enseñamos a contracorriente. Optar por trabajar en contra de lo establecido, poner en cuestión el *statu quo*, suele tener consecuencias negativas. Y eso es, en parte, lo que hace que esa opción no sea neutra en términos políticos. En las escuelas superiores y universidades, la enseñanza tiende a ser la menos valorada de nuestras muchas labores profesionales. Me entristece que haya compañeros que a menudo recelan de aquellos profesores preferidos por los estudiantes. Y hay una tendencia a restar valor al compromiso docente de quienes nos dedicamos a la pedagogía comprometida, dando a entender que lo que hacemos no es tan rigurosamente académico como debería ser. Lo ideal sería que la educación fuera un lugar donde la avidez de métodos y de estilos diferentes de enseñanza se valorase, alentase y considerase esencial para el aprendizaje. En ocasiones, a las y los estudiantes les inquieta que

una clase se aparte del sistema bancario. Yo les recuerdo que pueden tener una vida entera de clases que reproduzcan las normas convencionales.

Por supuesto, yo espero que cada vez más profesores traten de comprometerse. Aunque una de las gratificaciones de la pedagogía comprometida es que las y los estudiantes buscan las clases de aquellos de nosotros que hemos apostado de manera incondicional por la educación como práctica de libertad, también es cierto que a menudo estamos sobrepasados de trabajo y nuestras aulas están repletas. Durante años envidié al profesorado que impartía clases más convencionales, porque solía tener un número muy reducido de estudiantes. A lo largo de mi carrera docente, mis clases han sido demasiado numerosas como para resultar todo lo fructíferas que podrían haber sido. Con el tiempo, he empezado a entender que la presión departamental sobre los profesores «populares» para aceptar un número mayor de estudiantes era también una manera de socavar la pedagogía comprometida. Si las clases se llenaban de tal manera que era imposible saberse el nombre de los estudiantes, si no podía dedicarles un tiempo de calidad a cada uno, entonces los esfuerzos por construir una comunidad de aprendizaje caían en saco roto. A lo largo de mi carrera docente, me ha resultado útil reunirme con cada estudiante de mis clases, aunque fuera un momento. En lugar de sentarme en mi despacho durante horas esperando a que las y los estudiantes decidieran venir a verme o esperando a que aparecieran problemas, he preferido citarles para almorzar. A veces toda la clase se traía el almuerzo y debatíamos en un espacio que no fuera el aula de siempre. En Oberlin, por ejemplo, podíamos ir la clase entera a la Casa del Patrimonio Africano y almorzar allí, tanto para conocer diferentes espacios del campus como para juntarnos en un ambiente distinto al aula.

Buena parte del profesorado sigue sin estar dispuesto a desplegar ninguna práctica pedagógica que haga hincapié en la participación mutua entre docente y estudiante porque este tipo de trabajo exige más tiempo y más esfuerzo. Sin embargo, el único tipo de enseñanza que genera de verdad emoción en el aula, que permite que estudiantes y profesores sientan la alegría de aprender, es una versión u otra de la pedagogía comprometida.

Me acordé de ello durante el trayecto al servicio de urgencias después de caerme por aquella colina. Entablé una conversación tan intensa sobre diferentes ideas con la pareja de estudiantes que me llevaba a toda prisa al hospital que me olvidé del dolor. Esta es la pasión por las ideas, por el pensamiento crítico y por el intercambio dialógico que quiero celebrar en el aula y compartir con los estudiantes.

Hablar de pedagogía, pensar sobre ella de manera crítica, no es el tipo de labor intelectual que la mayoría de la gente considera chula y moderna. Las áreas de mi trabajo que más suelen interesar tanto a estudiantes como a compañeros son la crítica cultural y la teoría feminista. La mayoría de nosotros no somos proclives a considerar el debate sobre pedagogía algo central para nuestra labor académica y para nuestro desarrollo intelectual, ni tampoco para la práctica docente entendida como una tarea que mejora y enriquece la investigación. Sin embargo, la interacción mutua de pensamiento, escritura e intercambio de ideas en calidad de intelectual y docente es lo que ha inspirado la sabiduría que pueda contener mi obra. Mi devoción por esa interacción hace que siga enseñando en contextos académicos, a pesar de sus dificultades.

La primera vez que leí *Strangers in Paradise: Academics from the Working Class* (Extraños en el paraíso. Intelectuales académicos de origen obrero), me sorprendió la intensa amargura que aparecía en

los relatos individuales.[76] Esta amargura no me resultaba ajena. Entendí lo que quería decir Jane Ellen Wilson al manifestar: «Todo mi recorrido de educación superior fue para mí un proceso de pérdida de fe».[77] He sentido esta amargura con particular intensidad con respecto a mis compañeros de universidad. Manaba de mi sensación de que muchos de ellos habían traicionado por propia voluntad la promesa de compañerismo intelectual y de apertura radical que, a mi juicio, constituyen el corazón y el alma del aprendizaje. Estos sentimientos se mitigaron cuando logré ir más allá de ellos para centrar mi atención en el aula, el lugar de la universidad donde mayor impacto puedo tener. Mi compromiso con el arte de la enseñanza se hizo aún más apasionado.

La pedagogía comprometida no solo me insta a una creatividad constante en el aula, también valida mi implicación con las y los estudiantes más allá de ese contexto. Viajo con mis estudiantes a medida que avanzan en sus vidas más allá de nuestra experiencia en el aula. En muchos sentidos, sigo enseñándoles, aunque cada vez son más capaces de enseñarme ellos a mí. La lección fundamental que aprendemos juntos, la lección que nos permite movernos juntos dentro y más allá del aula, es una lección de implicación recíproca.

No podría decir nunca que no tengo ni idea de cuál es la recepción de mi pedagogía entre mis estudiantes; obtengo reacciones constantemente. Cuando enseño, les insto a criticar, evaluar y hacer sugerencias e intervenciones a medida que avanzamos. Las evaluaciones de fin de curso rara vez nos ayudan a mejorar la experiencia de aprendizaje que hemos compartido. Cuando las y los estudiantes se hacen cargo de su responsabilidad compartida en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, contribuyen con aportaciones constructivas.

No siempre las y los estudiantes disfrutan de estudiar conmigo. No es raro que descubran que mis clases les cuestionan de un modo que resulta profundamente desestabilizador. Al principio de mi carrera docente, sobre todo, esto me inquietaba, porque quería gustarles y que me admiraran. Me llevó tiempo y experiencia entender que las gratificaciones de la pedagogía comprometida pueden no aparecer durante un curso. Tengo la suerte de haber dado clase a muchos estudiantes que han dedicado tiempo a volver a contactar conmigo y revelar el impacto sobre sus vidas de nuestro trabajo en común. Entonces, el trabajo que hago como maestra se valida una y otra vez no solo con los elogios que me hacen llegar, sino con los recorridos profesionales que mis estudiantes eligen, sus maneras de ser. Cuando una estudiante me contó que estuvo dándole vueltas a si hacer Derecho Mercantil o si trabajar en tal o cual empresa y que, en el último momento, empezó a reconsiderar si esa era la vocación a la que se sentía llamada y me confesó que en su decisión influyeron las clases que tuvo conmigo, me acuerdo del poder que tenemos como profesores, así como de la impresionante responsabilidad que eso supone. La apuesta decidida por la pedagogía comprometida conlleva la disposición a ser responsable, a no hacer como si las y los profesores no tuviéramos el poder de cambiar el rumbo de las vidas de nuestros estudiantes.

Empecé esta colección de artículos confesando que yo no quería ser profesora. Después de veinte años enseñando, puedo confesar que, entre la mayoría de mis experiencias vitales, el aula suele ser el lugar donde más disfruto, donde más me acerco al éxtasis. En un número reciente de *Tricycle*, una revista de pensamiento budista, Pema Chödrön dice que los maestros funcionan como modelos de referencia y describe a aquellos maestros que más conmovieron su espíritu:

> Mis modelos fueron personas que se salían del pensamiento convencional y que podían llegar a detener mi mente, abrirla por completo y liberarla, aunque fuera por un momento, de la forma habitual, convencional, de mirar las cosas. […] Si de verdad te estás preparando para lo infundado, preparándote para la realidad de la existencia humana, vives en el filo de la navaja y tienes que acostumbrarte al hecho de que las cosas se mueven y cambian. Las cosas no son seguras y no duran y no sabes qué va a pasar. Mis maestros siempre me han empujado al acantilado […].[78]

Al leer este párrafo, sentí una honda afinidad, porque yo he buscado maestros y maestras en todas las áreas de mi vida que me desafiaran más allá de lo que yo podría escoger para mí misma y que, dentro y a través de ese desafío, me permitieran un espacio de apertura radical donde fuera de verdad libre de elegir, capaz de aprender y de crecer sin límites.

El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad.

[76] Jake Ryan y Charles Sackrey (eds.), *op. cit.*, Boston: South End Press, 1984.

[77] Jane Ellen Wilson, «Balancing Class Locations», en *ibid.*, pp. 197-244.

[78] Pema Chödrön, «No Right, No Wrong. An Interview With Pema Chödrön», *Tricycle*, otoño de 1993, disponible en https://tricycle.org/magazine/no-right-no-wrong/ (consultado por última vez en enero de 2021). *(N. de la T.).*

[77]

[78]

Jane Ellen Wilson, «Balancing Class Locations», en *ibid.*, pp. 197-244.

Jake Ryan y Charles Sackrey (eds.), *op. cit.*, Boston: South End Press, 1984.

Pema Chödrön, «No Right, No Wrong. An Interview With Pema Chödrön», *Tricycle*, otoño de 1993, disponible en https://tricycle.org/magazine/no-right-no-

wrong/ (consultado por última vez en enero de 2021). *(N. de la T.)*.

[76]

Índice

pasión y política, *Enseñar a transgredir* combina un conocimiento práctico del aula con una profunda conexión con el mundo de las emociones y los sentimientos. Este es un inusual libro sobre profesores y estudiantes que se atreve a plantear preguntas sobre el eros y la rabia, el dolor y la reconciliación, y el futuro de la enseñanza misma. «Educar es la práctica de la libertad — escribe bell hooks—, es una forma de enseñar que cualquiera puede aprender».

bell hooks. El enfoque de la escritura de hooks ha sido la interseccionalidad entre raza, clase y género, y lo que ella describe como su capacidad para producir y perpetuar sistemas de opresión y dominación de clase. Ha publicado más de cuarenta libros y numerosos artículos académicos, ha aparecido en documentales y participado en conferencias públicas. En sus ensayos, suele abordar temáticas como la raza, la clase y el género en la educación, el arte, la historia, la sexualidad, los medios de comunicación y el feminismo.

Título original: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994)

© Del libro: bell hooks
© De la traducción: Marta Malo
Edición en ebook: abril de 2021

© Capitán Swing Libros, S. L.
c/ Rafael Finat 58, 2º 4 - 28044 Madrid
Tlf: (+34) 630 022 531
28044 Madrid (España)
contacto@capitanswing.com
www.capitanswing.com

ISBN: 978-84-123513-6-1

Diseño de colección: Filo Estudio - www.filoestudio.com
Corrección ortotipográfica: Javier Olmos Sanz
Composición digital: leerendigital.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.